



Ana Teresa Duarte Dias

“Rapazes e Raparigas podem fazer a mesma coisa e terem os mesmos gostos”:
A importância da prevenção primária da violência em crianças dos 5 aos 11 anos

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, no domínio de Crianças e Família: As questões de Educação e Saúde, realizada sob orientação da Professora Doutora Maria José Magalhães.

Outubro, 2015

Resumo

Esta dissertação é resultante do estágio efetuado para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação. Deste modo, pretende descrever e refletir o percurso de estágio desenvolvido na UMAR (União de Mulheres Alternativa e Resposta), no Projeto Art’Themis, um projeto de promoção de igualdade de género e de prevenção de violência, abrangendo as idades dos 5 aos 11 anos. Sabendo que nos anos pré-escolares as crianças já aprendem a distinguir os diferentes papéis sociais atribuídos ao sexo masculino e feminino, este projeto permitiu então a desconstrução de estereótipos existentes, influenciando na vida pessoal e académica dos participantes envolvidos.

Assim, este estágio assumiu uma metodologia participativa, onde os/as participantes têm um espaço para dar a sua opinião baseada na sua história de vida, de modo a que eles/as possam ser os/as protagonistas da sua mudança. Deste modo, este projeto possibilitou trabalhar e construir com as crianças as atitudes, comportamentos, valores e práticas de cidadania participativa e igualitária, de modo a que possam crescer sem constrangimentos definidos pelos papéis de género.

Abstract

This dissertation is the result of the internship accomplished for the achievement of the master's degree in Sciences of Education. In this way, pretends to describe and to reflect the internship course developed at UMAR (Association of Women and Alternative and Answer) at Art'Themis Project, a project of promotion of gender equality and prevention of violence, covering the ages between 5 to 11 years old. Knowing that in pre-school ages the children already learn to distinguish the different social roles ascribed to the feminine and masculine sex, this projet allowed the deconstruction of the existing stereotypes, influencing the personal and academic life of the participants involved.

Thereby, this internship assumed a participative methodology, where children can give their opinion based on their life stories, so they can take the leading role in their processes of change. So, this project enabled to work and to construct with the children attitudes, behaviours, values and practices of participatory citizenship, to be able to grow without constrains set by gender roles.

Resumé

Cette dissertation est le résultat du stage effectué pour le diplôme de Master of Science en Éducation. Ceci est donc là pour décrire et refléter la route du stage développé en UMAR (l'Union des Femmes Alternative et de Réponse). Art'Themis est un projet visant à promouvoir l'égalité des sexes et la prévention de la violence, couvrant les âges de 5 à 11 ans. Sachant que les enfants du préscolaire apprennent déjà à distinguer les différents rôles sociaux attribués aux hommes et aux femmes. Ce projet a permis la déconstruction des stéréotypes qui ont influencé la vie personnelle et académique des participants impliqués.

Ainsi, ce stage a pris une méthodologie participative où les participants/es ont l'espace pour donner leurs opinions sur base de leur histoire de vie, afin qu'ils/elles peuvent être les protagonistes de leur changement. Ainsi, ce projet a permis de travailler avec les enfants et qu'ils construisent des attitudes, des comportements, des valeurs et des pratiques de la citoyenneté participative, afin qu'ils/elles puissent se développer sans contraintes imposées par le rôle des différents sexes.

Agradecimentos

Queria agradecer a todas as pessoas que participaram, de uma forma ou de outra no meu percurso:

À minha orientadora, Professora Doutora Maria José Magalhães que desde o meu último ano da licenciatura me tem acompanhado, cativando-me pela área de prevenção da violência e promoção da igualdade de género.

Ao Projeto Art’Themis e à UMAR, por me terem recebido neste estágio, possibilitando-me esta magnífica experiência.

Às professoras e às crianças, que permitiram que este projeto e o meu estágio se tornasse produtivo e cheio de aprendizagens.

Às minhas amigas do curso, nomeadamente a Mariana, a Débora, Juliana, Filipa e a minha Sarinha, com quem estive sempre estes 5 anos, pela ajuda e pelo companheirismo. E por tornarem esta amizade, numa amizade para uma vida!

À Margarida, que sempre me acompanhou durante o meu estágio e no curso, pela ajuda, pelo percurso e por tudo o que ela fez para que eu me conhecesse a mim mesma, em certas alturas. Pelas conversas e bons momentos que passamos. Sobretudo pela paciência por aturar alguns dos meus maus momentos.

À Rita, à Sofia, à Márcia, à Mafalda, à Sara e ao André, pelos momentos, vivências e amizades que criamos. Pela cumplicidade que temos. Pela ajuda nos momentos difíceis, pelas brincadeiras, por tudo! “Não vos trocava por nada desta vida”

À minha mãe e ao meu pai, por sempre me incentivarem a fazer o que eu queria fazer. Por fazerem sempre parte do meu percurso. Por estarem sempre ao meu lado e estarem presentes, em tudo o que faço, com orgulho.

Ao meu irmão, Emanuel, que me faz ver todos os dias que desistir nunca foi opção. Que sempre me levantou, sempre que caí. Por me aconselhar e pelos momentos “parvos” que temos juntos.

Muito Obrigada ! ☺

Lista de abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CIDM – Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres

CIG – Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

JJ – Jardim-de-Infância

OMS/WHO – Organização Mundial de Saúde/ World Health Organization

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PNI – Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não – discriminação

PNPCVDG – Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género

UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta

Índice

Introdução	9
Pertinência e relevância do tema para o Domínio “Crianças e Família: As questões de educação e saúde”	10
Organização do relatório de estágio	11
CAPÍTULO I - Definição de um quadro concetual: Perceber as (des)igualdades e a violência	12
Introdução	13
1. Definição da Problemática	13
2. Infância – Socialização, Igualdade de Género e Violência	17
2.1. Socialização Primária	18
2.2. Socialização Secundária	19
2.3. Meios de comunicação social	21
3. Enquadramento Legal	22
4. Violência, Género e Saúde	27
CAPÍTULO II – Construção de um quadro metodológico: A conceção da ação desenvolvida	30
Introdução	31
1. Posicionamento Paradigmático	31
2. Estudo Exploratório	33
3. Opções metodológicas	35
4. Ética de intervenção e de investigação	37
CAPÍTULO III – Estágio: Da Caraterização do Local de Estágio à Avaliação do Projeto Art’Themis	39
Introdução	40
1. Caracterização da Instituição	40
2. Caracterização do Projeto Art’Themis	42
3. Projeto Art’Themis – A prevenção primária	43
4. Implementação do Projeto Art’Themis	45
4.1 Sessões de intervenção	46

4.1.1 Jardim-de-Infância.....	46
4.1.2 1ºciclo	50
4.1.3 2ºCiclo	52
4.2 Ações de sensibilização	55
4.2.1 Jardins-de-Infância	55
5. Avaliação	57
5.1 Avaliação dos/as alunos/as	58
5.2 Avaliação dos/as docentes	61
CAPÍTULO IV – Análise e Discussão de Resultados	64
Introdução	65
1. Emoções, Autoestima e Papéis de Género no Jardim de Infância	65
2. Direitos das Crianças e Multiculturalidade no 1º ciclo	72
3. Direitos das Crianças, Estereótipos e Preconceitos no 2º ciclo	74
4. Relação docente – turma.....	75
Reflexão Final	77
A Profissionalidade do/a Mediador/a Sócio-Educativo/a.....	79
Mediação Socioeducativa	80
Referências Bibliográficas	82

Índice de tabelas e imagens

Tabela 1: Atividades desenvolvidas pelo projeto Art'Themis;

Tabela 2: Programa da Implementação do projeto Art'Themis no Jardim-de-Infância no ano letivo 2014/2015;

Tabela 3: Programa da Implementação do projeto Art'Themis no 1ºciclo no ano letivo 2014/2015;

Tabela 4: Programa da Implementação do projeto Art'Themis no 2ºciclo no ano letivo 2014/2015;

Tabela 5: Atividades das ações de sensibilização;

Tabela 6: Avaliação quantitativa dos/as alunos/as do 5º ano do 2º CEB;

Tabela 7: Avaliação quantitativa dos/as docentes (JI, 1º CEB e 2ºCEB).

Figura 1: Cartolina relacionada com a Felicidade;

Figura 2: Cartolina relacionada com o Amor;

Figura 3: Cartolina relacionada com a Amizade;

Figuras 4 e 5: Desenhos sobre a Família;

Figura 6: Direito ao Amor;

Figura 7: Direito à Alimentação;

Figura 8: Direitos das Crianças.

Introdução

A intervenção-investigação que aqui se apresenta constitui-se como dissertação elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, no domínio “As Crianças e a Família: questões de Educação e Saúde”. Tem como objetivo fundamental problematizar as questões de género, desconstruindo as bases da desigualdade no sentido de promover a prevenção primária da violência.

Assim, integrado na via profissionalizante de Mestrado, e para a profissionalidade de um/a mediador/a socioeducativo/a e da formação, este relatório mostra-se pertinente na medida em que pretende problematizar “ numa perspetiva complexa e crítica, fenómenos de educação e de formação, bem como perspetivar modos de acção e de investigação”.¹ É também pertinente para que se adquiram conhecimentos sobre técnicas e métodos de intervenção para que se desenvolvam modelos e dispositivos na execução de projetos de formação e intervenção comunitária e sociocultural.

Deste modo, com este relatório de estágio/investigação, é também pretendido que se construa um conhecimento e compreensão aprofundados das diversas formas de desigualdades de género, dos estereótipos existentes na sociedade e da violência de género. O campo de intervenção consistiu na promoção dos Direitos Humanos e Igualdade de Género e Prevenção da Violência de Género, em contexto escolar, através do Projeto Art’Themis, da UMAR, financiado pela Secretaria de Estado dos Assuntos Parlamentares e da Igualdade. O objeto de intervenção/investigação foi pensado no sentido de transformar e desconstruir os diferentes estereótipos e papéis de género, contribuindo para a construção de relações baseadas no respeito. Consistiu também em perceber que a importância da prevenção da violência e promoção da igualdade de género tem em crianças dos 5 aos 11 anos, bem como perceber a suas visões e conceções acerca dos temas retratados durante a investigação/intervenção.

De seguida, irei referir qual a importância deste estágio/investigação para o domínio “Crianças e Família: As questões de educação e saúde” como também a organização deste relatório de estágio.

¹ Retirado de https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2015&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=M&pv_curso_id=815 visto em 10 de Agosto de 2015, às 12h32.

Pertinência e relevância do tema para o Domínio “Crianças e Família: As questões de educação e saúde”

Esta dissertação, como referido anteriormente, está inserida no domínio “Crianças e Família: As questões de educação e saúde”. Deste modo, mostrar a relevância desta tese para este domínio é o que vamos desenvolver nesta secção.

Como se pode observar pelo título da dissertação, a minha escolha recaiu sobre a Promoção da Igualdade de Género e Prevenção da Violência em crianças dos 5 aos 11 anos.

Após esta decisão, o passo seguinte consistiu em escolher um local onde se realizasse este trabalho e que se enquadrasse no domínio. Deste modo, pareceu-me que a prevenção primária que a UMAR realiza nas escolas e jardins-de-infância, ou seja, no contexto formal, seria uma mais-valia para a produção de conhecimento sobre estes temas, pois os contextos de educação formal tornam-se importantes a nível da intervenção na medida em que surgem como contextos primordiais de transmissão de conhecimentos, valores e também pela sua forma de organização escolar e curricular. (Tarizzo & Marchi, 1999). É, portanto, um espaço que combina o desenvolvimento intelectual, onde se privilegia a compreensão e a reflexão, e o desenvolvimento social, a partir das interações que as crianças têm desse contexto e, consequentemente, da aprendizagem da solidariedade e colaboração.

Assim, a escola e os jardins-de-infância tornam-se num espaço privilegiado para a Educação para a Cidadania. Esta educação assume um papel importante já que

“(…) não se resume apenas à aprendizagem dos direitos e deveres dos[as] cidadãos[ãs] mas passa essencialmente pela construção da «escola democrática» onde seja possível vivenciar situações de mútuo (re)conhecimento, valorização e respeito, que assumam um carácter formativo e potencializador dessa formação nos vários contextos de vida dos indivíduos.” (Leite & Rodrigues, 2001:24)

Nesta linha de sentido, os contextos de educação formal que aqui retrato poderão ser uma ferramenta de promoção da reflexão crítica relativamente aos temas que irão ser aqui discutidos, nomeadamente o género, a multiculturalidade, os direitos humanos e a violência, de modo a introduzir mudanças ao nível do sistema de aprendizagem, trazendo novas problemáticas e criando espaços para a reflexão crítica. Desta maneira, poder-se-á conseguir superar os modelos comportamentais existentes agora na sociedade, para desmascarar os estereótipos e preconceitos e, consequentemente, promover a igualdade de género, trabalhando as diferenças para que estas não se traduzam em desigualdades.

Em relação à educação para a saúde, as consequências graves da violência, ou seja, da vitimização pela violência de gênero e doméstica, são consideradas um grave problema de saúde pública. A violência e os estereótipos e preconceitos têm consequências nefastas nas vítimas, afetando não só a saúde física como a psicológica, destruindo a sua autoestima.

Partindo deste pressuposto e da noção de uma escola mais inclusiva e democrática, o Projeto Art’Themis e, conseqüentemente, este estágio, realiza-se através de uma intervenção na interseção entre o campo da saúde, pela sua dimensão preventiva, e o educativo, pela sua dimensão pedagógica.

Organização do relatório de estágio

Esta dissertação está organizada em 4 capítulos.

O primeiro, intitulado “Definição de um quadro concetual: Perceber as (des)igualdades e a violência”, constitui o quadro teórico desta intervenção/investigação. Assim, aqui, são apresentados os conceitos de gênero, igualdade de gênero e violência, entre outros. É, ainda, abordada a influência da socialização na criança. Por último, apresentam-se as legislações e políticas públicas que regulamentam e combatem o problema social da violência de gênero e doméstica.

O segundo capítulo, “Construção de um quadro metodológico: A conceção da ação desenvolvida” é a parte em que me posiciono epistemológica e metodologicamente.

O capítulo terceiro – “Estágio: Da Caracterização do Local de Estágio à Avaliação do Projeto Art’Themis”, diz respeito a todo o desenvolvimento da minha intervenção. Assim, refiro aqui a caracterização da instituição e do projeto, bem como a implementação do mesmo e a sua avaliação.

Por último, no quarto – “Análise e Discussão de Resultados”, refiro os resultados obtidos durante o meu percurso, relacionando com as temáticas pertinentes apresentadas no quadro concetual.

A reflexão final constitui o momento de avaliação do percurso efetuado, bem como da pertinência do contexto educativo formal para um/a mediador/a socioeducativo/a da formação no desenvolvimento de programas de promoção da igualdade de gênero e prevenção da violência.

CAPÍTULO I - Definição de um quadro concetual: Perceber as (des)igualdades e a violência

Introdução

Neste capítulo, desenvolve-se o enquadramento teórico que sustenta o relatório de estágio. Inicialmente, serão apresentados alguns conceitos relacionados com a (des)igualdade de género e a violência, fenómenos enraizados na sociedade atual.

De seguida, como este estágio de intervenção e investigação foi realizado com crianças, pretendo fazer uma abordagem à socialização e como esta pode influenciar os comportamentos, na perpetuação quer de estereótipos e preconceitos relacionados com o género e quer da perpetuação da violência.

Na terceira secção, serão referidas a legislação e as políticas públicas no combate às desigualdades de género e à violência.

Irei também fazer uma breve referência às consequências da violência como um problema de saúde pública e quais as marcas que esta deixa nas vítimas, tanto a nível físico e psicológico como social e familiar.

1. Definição da Problemática

Esta dissertação de mestrado está enquadrada na problemática Igualdade de Género e na Violência, assentando na Promoção da Igualdade de Género e na Prevenção de Violência em crianças dos 5 aos 11 anos.

Deste modo, torna-se pertinente fazer uma conceptualização deste conceito. Esta dimensão refere-se a “(...) símbolos, políticas, atitudes, [e] valores respeitantes a relações de mulheres e homens, a identidades que se constroem em torno dessas relações, etc.” (Araújo, 2007:5). Referindo Amâncio, é neste conceito que “(...)os sujeitos baseiam os seus julgamentos, avaliações, expectativas de comportamento e explicações do desempenho” (Amâncio, 1994:11). Ao referir o conceito de género, torna-se evidente relacioná-la com a questão cultural. Assim, a cultura

“(...) exerce uma forte influência na estruturação identitária de mulheres e de homens. É neste sistema sócio-cultural que são construídos, transmitidos e reproduzidos valores, normas, regras, comportamentos sociais, etc., que caracterizam uma dada sociedade. O género é uma das dimensões fundamentais na tipificação social destes valores, normas, regras e comportamentos sociais” (Perista & Silva, 2005:13).

Desta forma, afirma-se que, apesar de biologicamente diferentes, ou seja, o sexo que nos foi provido no nascimento, existem também diferentes tipos de género uma vez que “as «naturezas» e atividades dos homens e das mulheres são moldadas por relações sociais” (Harding, 1986:15).

A Igualdade de Género começa a ser percebida a partir dos papéis de género, ou seja, “como a capacidade para reconhecer que tanto homens como mulheres podem ou poderão manifestar comportamentos similares e empenhar-se nas mesmas atividades, e que nem todos os homens e mulheres se comportam da mesma maneira.” (Neto *et al.*, 2000:21). Deste modo, a Igualdade de Género, valor consagrado nos Direitos Humanos, é também “(...) uma questão de justiça social e (...) um valor fundamental do desenvolvimento (...)” (IPAD, s/d:3). É também considerada como sendo o princípio “(...) de que todas as pessoas devem ser livres de desenvolver as suas capacidades individuais e de fazer opções, independentemente dos papéis tradicional e socialmente atribuídos às mulheres e aos homens” (IPAD, s/d:3). Nesta linha de sentido, as diferenças entre homens e mulheres deveriam constituir um enriquecimento cultural, social e intelectual. Porém, desdobram-se em desigualdades a nível de oportunidades, baseando-se em estereótipos, tais como o masculino e feminino, em que o homem tem de ser independente e dominante, e a mulher aparece ligada à dependência e orientação para os outros, legitimando assim a supremacia dos homens face às mulheres, sendo estas últimas perspetivadas como cidadãs de “segunda” categoria (Costa, 2013). Esta supremacia e desigualdade é também referente aos domínios da sexualidade e reprodução, aos níveis educacional, laboral e político, existindo discriminação especialmente na ocupação de cargos de liderança e nos salários (Costa, 2013). Neste sentido, as mulheres experimentam opressão e submissão, assim como relações de poder estruturais, em que os estereótipos de género ainda são muito visíveis na sociedade portuguesa.

No momento em que as mulheres aperceberam-se da discriminação e opressão a que eram sujeitas, “(...) organizaram-se para a defesa dos seus direitos” (Silva, 2002:17). Deste modo, no séc. XIX assistiu-se à primeira vaga do feminismo, mas é na segunda vaga dos movimentos feministas que surge a denúncia da desigualdade e discriminação de género, reivindicando “para as mulheres os mesmos direitos dos homens: no mundo do trabalho, no acesso à educação, na participação nas estruturas poder político” (Silva 2002:17). A partir de 1968, o movimento feminista afirma a sua luta noutros domínios como o corpo, a

sexualidade e a reprodução, já que “as cidadanias sexuais e reprodutivas estão fortemente ligadas à extensão da violência de gênero na sociedade.” (Arnot, 2009:238).²

Assim sendo, pode afirmar-se que esta supremacia, esta desigualdade de oportunidades e estes estereótipos e preconceitos, podem escalar para algo mais complexo, como a violência. Partindo deste pressuposto, é importante definir o conceito de violência. Este conceito é abrangente, na medida em que é construído a partir das sensibilidades e definições pelas quais este fenómeno vai passando (Ribeiro e Sani, 2008). No entanto, em termos dos documentos de direito internacional e nacional e mesmo do ponto de vista da saúde (OMS), existe um consenso cada vez mais alargado sobre a definição e violência. Para efeitos desta dissertação, define-se aqui violência como o uso, de forma intencional, “de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra (...) outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação” (Dahlberg & Krug, 2002:1165).

Deste modo, tal como já foi referido, existem diversos tipos de violência: violência contra as mulheres, violência doméstica, entre pares, no namoro e de gênero. Este último tipo de violência surgiu de modo a incluir “(...) todas as formas desde os maus tratos psicológicos, de abuso pessoal, de exploração sexual e de agressão física (...)” (Magalhães *et al.*, 2007:28), já que violência contra as mulheres, de acordo com alguns autores/as, pode ser considerado um conceito redutor, na medida em que deixa na obscuridade outras formas de violência que têm como base a cultura da desigualdade de gênero (Àngeles Àlvarez, 2009; Adrados-Vasquez, 2007).

Estas desigualdades de gênero traduzem-se pela

“(...) adoção de atitudes típicas de segregação, submissão e aproveitamento da figura feminina. Atitudes estas que desembocam (...) em conflitos encobertos entre os grupo masculinos e femininos de uma turma, em pequenos abusos quotidianos e em episódios de violência mais ou menos camuflada mas que, sobretudo, condicionam fortemente as escolhas culturais (...)” (Tarizzo & Marchi, 1999:12).

Assim, para que as diferenças sejam respeitadas e para que se construam relações baseadas no respeito mútuo, é necessário uma intervenção precoce na educação de infância, já que esta “(...) tem valor na preparação de cidadãs e cidadãos para um mundo com maior

² Citação original “Sexual and reproductive citizenships are strongly linked to the extent of gender violence in society. It is hard to separate violence from gender (...)”, traduzida livremente por Diana Costa, 2013.

igualdade em que o respeito pelas mulheres e a valorização do seu contributo e da sua participação tenha lugar” (Magalhães *et al.*, 2007:63).

Neste sentido, estes esforços para prevenir a violência assumem diferentes dimensões sendo elas a prevenção primária que consiste em ações/sessões formativas que têm como finalidade informar e consciencializar para uma mudança desses mesmos comportamentos, de modo a que os indivíduos que não tenham tido contacto com contextos violentos, mantenham essa mesma condição. Também se pretende, neste tipo de prevenção, o trabalho com indivíduos que já tiveram ou têm experiências de violência para que se explique e informe que há pessoas e instituições especializadas que podem ajudar nestes casos; a prevenção secundária que tem como objetivo principal de trabalhar com pessoas em que existe a probabilidade de se tornarem futuramente vítimas ou agressores, de crianças e jovens que são vítimas diretas ou indiretas deste fenómeno; e, por fim, a prevenção terciária que permite trabalhar com pessoas que já foram/são vítimas de violência e que procuram ajuda para que possam reduzir esse impacto e para evitar uma nova vitimação (Matos, Machado, Caridade & Silva, 2006).³

Deste modo, esta dissertação foi elaborada a partir de uma intervenção de prevenção primária, em escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância. A partir das idades pré-escolares, as crianças começam a adquirir comportamentos estereotipados em função do género, indo ao encontro da conformidade com o que está vigente na cultura em que se inserem. Assim, esta intervenção torna-se pertinente na medida em que “pode alterar mentalidades, representações, práticas sociais, comportamentos e atitudes” (Gomes *et al.*, 2011:5). Para que este trabalho possa apresentar melhores resultados e uma maior eficácia, é também necessário que se intervenha com as famílias já que “[a] participação parental é sempre importante em qualquer currículo escolar (...).” (Magalhães *et al.*, 2007:111), e esta participação contribui “para melhorar o sucesso escolar e educativo das crianças e adolescentes, sendo também fundamental para o sucesso de implementação que qualquer projeto pedagógico e curricular” (idem: 2007:111).

Assim, este objeto de estudo foi estruturado para que se pudesse reconstruir as perceções e significações sobre os diferentes papéis de género, contribuindo para a promoção de relações baseadas no respeito, na igualdade e na paz. Pretende-se, neste sentido, promover novas formas de pensar o género, para que, futuramente “(...) [se abra] caminho para que

³ Para efeitos desta dissertação, só foram explicado três dos tipos de prevenção existentes. No entanto, existem cinco tipos de prevenção que poderão ser consultados no texto “The concept of prevention: a good idea gone astray?” de Starfield, Hyde, Gervas & Heath (2008).

raparigas e rapazes, mulheres e homens possam lograr uma construção da identidade simultaneamente universal e singular na forma de se representarem e de serem representadas e representados” (Coimbra, 2007:3).

Após apresentação da problemática, irei refletir sobre como a socialização na infância, seja ela primária ou secundária, pode perpetuar a (des)igualdade de género e a violência.

2. Infância – Socialização, Igualdade de Género e Violência

A infância, enquanto “*categoria estrutural permanente das nossas sociedades*”, conceptualiza a criança como uma etapa da vida, que não desaparece mesmo que os membros que nela se incluem estejam continuamente a mudar e que ela própria varie consoante o contexto histórico e temporal (Ferreira, 2002a). Assim, as crianças são perspetivadas como uma categoria social e etária, onde a criança é o/a ator/a social, reconhecendo assim a sua capacidade de produzir simbolicamente as suas crenças, valores e representações (Ferreira, 2002a).

Esta estrutura, não pode ser pensada sem os diversos processos de socialização existentes, como a família, a escola, os grupos de pares, os meios de comunicação, entre outros, que também influenciam estas crenças e valores das crianças. É então pertinente que primeiramente se clarifique o conceito de socialização, sendo este o

“(…) processo pelo qual as crianças se adaptam à sociedade e a internalizam. A maior parte das teorias de socialização vê a criança como algo à parte da sociedade, que deve ser moldado e guiado por forças externas para se tornar um membro totalmente funcional (Corsaro, 2011:348).

Deste modo, as crianças refletem os comportamentos que a sociedade e a cultura molda. Assim sendo, Gomes, recorrendo a Neto et al (2000), refere que

“(…) todos os agentes de socialização se parecem comportar em relação à criança de acordo com as suas expectativas, fundamentadas em estereótipos de género. A criança é influenciada pelos modelos estereotipados disponíveis na sociedade e é encorajada a empenhar-se no comportamento convencional associado ao género.” (2013:28)

Neste sentido, pode-se afirmar que os agentes de socialização se podem complementar na influência que têm sobre a criança, tal como irei referir de seguida.

2.1. Socialização Primária

A aprendizagem dos estereótipos de género, como já referido, é feita a partir da socialização. Assim, a família aparece como primeiro contexto de socialização das crianças. Deste modo, tal como refere Vieira (2013), esta aprendizagem dos estereótipos resulta, maioritariamente, de valores estereotipados dos pais e das mães acerca dos papéis sociais que cada género deve ter, não sendo estes papéis relacionados com as características reais das crianças. É também no seio da família que as crianças são pressionadas a agirem de acordo com as expectativas da família e da sociedade, sendo sancionados caso o comportamento se mostre como inapropriado ao seu género (Neto *et al.*, 2000).

Desta forma, pode-se reparar que a família assume um papel fundamental na edificação da identidade de género dos/as filhos/as, “[e] é nesse contexto que a criança começa, desde muito cedo, a interiorizar ideias estereotipadas, fruto do meio social em que está inserida, sendo muito importante a atitude e assunção de género que os familiares mais próximos assumem.” (Marchão & Bento, 2012:3)

Deste modo, esta socialização com base no género começa desde muito cedo. Tal como refere Gomes (2013) e como foi já referido anteriormente, a família escolhe os brinquedos que pensam ser adequados ao sexo e género, bem como decoram os quartos de acordo com o mesmo. Assim, tal como refere esta autora

“(...) os quartos das crianças entre os 5 e os 25 meses de idade eram basicamente diferenciados, consoante o sexo da criança: os quartos das raparigas possuíam, em maioria, bonecas e os tecidos da roupa de cama e também do vestuário eram, essencialmente, coloridos, privilegiando a cor rosa. O quarto dos meninos continha mais roupa desportiva, carros de diferentes tipos, privilegiando a cor azul.” (Gomes, 2013:31)

Assim, como se pode ver, a tendência que a família tem para tipificação de brinquedos consoante o género verifica-se mesmo antes de a criança nascer.

Também em relação à postura se pode ver diferenças em relação ao género, já que os pais e as mães pressionam os/as seus/as filhos/as a corresponder às expectativas que a sociedade tem em relação ao que uma rapariga e um rapaz devem ser e fazer (Neto *et al.*, 2000; Vieira, 2013; Pomar *et al.*, 2012). Neste sentido, pode ver-se rapazes e raparigas a adotar tarefas diferentes bem como percursos académicos relacionados com os papéis de género. Deste modo, é frequente ver um rapaz em tarefas relacionadas com automóveis ou trabalhos que o levam a sair de casa, bem como cursos relacionados com a masculinidade

hegemónica e mais práticos. Já as raparigas exercem tarefas dentro de casa, relacionadas frequentemente com as lides domésticas e a sua educação volta-se para a emoção, cuidado, sensibilidade e orientação para os/as outros/as. Na vida académica, tendem a escolher cursos de acordo com o que é feminino e de acordo com a sua educação.

Seguindo esta linha, relativamente às competências, os pais e as mães “(...) sentem-se inclinados a supor que, para atingir os mesmos níveis de desempenho, em diferentes áreas do conhecimento, as raparigas precisam de se esforçar mais do que os rapazes” (Vieira, 2013:45), comprovando deste modo um tratamento diferencial dos/as seus/suas filhos/as ao nível das questões académicas.

Em relação à violência, é também a partir da literatura que se percebe que esta tem diferentes causas. No entanto, a mais apontada é a violência intergeracional, ou seja, os comportamentos aprendidos em meio familiar. Estes, tal como revela Araújo,

“(...) são muitas vezes reproduzidos (...) em espaços extrafamiliares, configurando-se, por vezes, em atitudes de permissividade e violência ao nível das relações íntimas (Oliveira & Sani, 2009). Pais que utilizam a punição como disciplina mostram aos seus filhos que a violência consiste numa forma apropriada na resolução dos seus problemas (Gomes, Diniz, Araújo & Coelho, 2007).” (2013:8)

Em suma, a família surge como o primeiro local onde a criança aprende e apreende os papéis que os pais e as mães desempenham enquanto figuras modelo (Oliveira & Sani, 2009).

2.2. Socialização Secundária

Como já foi referido, a infância é uma categoria social permanente, ou seja, esta não é só uma mera fase de transição para o mundo adulto. Esta ideia remete para o pressuposto de que existem sempre crianças e que nenhuma sociedade resiste sem infância, não sendo no entanto sempre os mesmos elementos, como já referido anteriormente. Sendo assim, as crianças tornam-se co-construtoras da sua infância e da própria sociedade, sendo que participam e envolvem-se na construção das suas próprias vidas (Nascimento, 2011)⁴.

Explicitando melhor e tal como o mesmo autor refere “A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la (...) por todo o período

⁴ Artigo publicado em *Eurosocial Report Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*, n. 47, 1993, p. 11-18. Tradução de Maria Letícia Nascimento.

da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto [uma adulta], a sua infância terá chegado ao fim, mas, enquanto categoria, a infância não desaparece, (...) continua a existir para receber novas gerações de crianças” (Qvortrup, 2010:637).⁵ Tomando como ponto de partida esta citação, pode afirmar-se que, sendo a infância um espaço social, se desenvolvem as mais diversas relações entre pares, onde se encontram diversas características distintas, perspectivas e aprendizagens. No meio desta diversidade, o género é das primeiras categorias que a criança aprende na interação, que acaba por influenciar o mundo social em que está inserida, já que esta aprende como deve moldar o seu comportamento de acordo com as masculinidades e feminilidades que a sociedade impõe.

Assim, partindo do pressuposto acima enunciado, as crianças têm “(...) a ideia de (...) recursos disponíveis para a expressão de identidades de género, que se organizam de modo segregado e em torno do seu próprio género” (Ferreira, 2002:114). Neste sentido, estes recursos e formas de identificação de género, surgem principalmente nas brincadeiras que as crianças realizam com os seus pares, espelhando assim a sua realidade interior (Rodrigues, 2003).

Para além das interações entre pares, a identidade de género é marcada também pela entrada na Escola. Assim, a escola “(...) não tem conseguido assegurar a igualdade de oportunidades para rapazes e raparigas, reproduzindo e fortalecendo os valores e modelos tradicionais dos papéis e traços de género” (Neto *et al.*, 2000:25). Assim, esta transmissão dos papéis de género na escola é realizada em diferentes processos tais como

“(...) atitudes e interações distintas dos professores para com os rapazes e as raparigas; desigualdade no aproveitamento de vários tipos de material e no acesso a determinadas atividades; estratégias utilizadas na constituição de grupos de trabalho; representação diferenciada dos rapazes e raparigas nos livros e materiais escolares; organização diferenciada do sistema escolar quanto aos papéis dos docentes masculinos e femininos, nos diferentes níveis de ensino; e, por fim, a própria disposição do espaço escolar” (Gomes, 2013:29).

Em relação aos materiais escolares, pode-se ainda referir que estes são também transmissores de papéis de género usando a linguagem universal, ou seja, masculina. Assim, “(...) os homens aparecem mais vezes e num conjunto de papéis mais alargado como

⁵ Tradução do texto de Jens Qvortrup, William A. Corsaro e Michael-Sebastian Honig ‘The Palgrave handbook of childhood studies’. Cap. 1, England: Macmillan Publishers Limited, 2009. 21-23”. Realizada por Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Letícia Nascimento.

trabalhadores, enquanto as mulheres são representadas principalmente em papéis domésticos e «românticos»” (Eurydice, 2010:26).

Dito isto, pode ver-se que o contexto escolar é um veículo transmissor de estereótipos de género, sem que haja consciência desta mesma transmissão, pensando estarem a promover um comportamento de igualdade. Porém, “(...) também será possível, com a participação activa dos vários agentes educativos, promover o desenvolvimento de modelos alternativos mais adaptados à sociedade actual e às reais necessidades das crianças e dos jovens” (Neto *et al.*, 2000:27).

Deste modo, afirma-se que a criança edifica a sua identidade de género em contexto familiar e educativo, sendo esta uma das primeiras aprendizagens feitas no grupo de pares, que irá previamente influenciar o seu mundo social, já que o comportamento que esta irá adotar nas suas relações terá, em princípio, de corresponder aos modelos que a sociedade impõe como sendo masculino e feminino (Pomar *et al.*, 2012).

2.3. Meios de comunicação social

Devido à globalização, os meios de comunicação ganharam um grande impacto nas nossas vidas, dando os seus contributos através da televisão, rádio, jornais, internet, entre outros meios. Assim, “(...) a sua importância para a sociedade assenta (...) em conteúdos que suportam e contribuem para os processos de produção e construção, de reprodução e reconstrução e de representação social da realidade e da cultura” (Cunha, 2012:16).

Dito isto, Neto e colegas (2000) afirmam que as crianças passam tempo a ver televisão, e que esta pode definir-se como uma fonte de aprendizagem privilegiada dos estereótipos de género. De modo a explicar isto,

“A criança quando brinca espontaneamente adota as suas personagens favoritas, limitando-se a imitá-las. Se estas personagens possuírem padrões de comportamentos estereotipados, a criança irá assimilá-los e reproduzi-los nas suas respetivas brincadeiras. As análises de conteúdo de várias categorias de programas televisivos demonstram que abundam os modelos de comportamentos padronizados quanto ao género (Huston, 1983; Durkin, 1985), com imagens geralmente estereotipadas e distorcidas em relação à realidade atual (Durkin, 1985).” (Gomes, 2013:28)

Para além de estes meios poderem transmitir estereótipos de género, podem também ser uma ferramenta de prevenção na medida em que assumam a postura informativa e educativa

e ajudem a reconhecer as situações, principalmente para aqueles/as que desconhecem este fenómeno social.

Após isto, e seguindo esta perspetiva de prevenção, irei apresentar as políticas públicas e legislações que regulamentam e combatem as desigualdades e a violência de género.

3. Enquadramento Legal

A violência doméstica, tal como referido no Relatório sobre Igualdade de Género da Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género “(...) constitui uma violação dos direitos humanos, que pode revestir-se de formas diversas, tanto físicas, como psíquicas” (CIG, 2007:122). Nesta linha de sentido, há que reconhecer a extensão do fenómeno da violência doméstica e a necessidade de o analisar e prevenir, já que a violência doméstica tem graves consequências físicas, emocionais, profissionais, na família e na sociedade.

Assim, de modo a combater este fenómeno social, os governos e os organismos nacionais e internacionais, “(...) têm procedido à criação de medidas legislativas de carácter legal, que, por um lado, atuam sobre a coerção do agressor e, por outro, se comprometem a garantir a segurança e a prestar apoio às vítimas” (Costa, 2013:28).

O ano de 1995 foi importante para a prevenção da violência doméstica, pela aprovação da Plataforma de Ação de Beijing, na 4ª Conferência Mundial sobre as Mulheres em que “(...) o fenómeno da violência de género foi reconhecido internacionalmente como problema social e adquiriu uma definição clara no contexto dos direitos humanos e da igualdade entre homens e mulheres” (Magalhães *et al.*, 2007:28).

Foi então definida uma área com três objetivos estratégicos relativos ao combate da violência contra as mulheres, sendo eles: Adotar medidas integradas para prevenir e eliminar a violência contra a mulher, estudar as causas e consequências da violência contra a mulher e a eficácia das medidas preventivas e a terceira, eliminar o tráfico de mulheres e prestar assistência às vítimas da violência derivada da prostituição e do tráfico. Esta Plataforma de Ação teve como grande objetivo a análise aos obstáculos que se pretendiam ultrapassar para que todas as mulheres pudessem exercer os seus direitos de forma plena e para alcançarem o seu desenvolvimento integral como pessoas (Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher, 1995)

Dois anos antes, nas Nações Unidas, é aprovada a 20 de Dezembro a Declaração para a Eliminação da Violência contra as Mulheres. Nesta resolução, 48/104, afirma-se que

“(...) a violência contra as mulheres constitui uma violação dos direitos e liberdades fundamentais das mulheres e destrói ou compromete o gozo, pelas mulheres, de tais direitos e liberdades, e preocupada pelo fracasso desde há muito verificado na protecção e promoção desses direitos e liberdades nos casos de violência contra as mulheres, *reconhecendo* que a violência contra as mulheres constitui uma manifestação de relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, que conduziram ao domínio e à discriminação das mulheres por parte dos homens e impediram o progresso pleno das mulheres, e que a violência contra as mulheres constitui um dos mecanismos sociais fundamentais através dos quais as mulheres são forçadas a assumir uma posição de subordinação em relação aos homens, (...)” (Resolução 48/104, das Nações Unidas, de 20 de Dezembro de 1993).

Relativamente ao contexto português, existem várias políticas públicas no combate às desigualdades de género e à violência. O artigo que define ao certo o que é violência doméstica está inserido, atualmente, na Lei nº 19/2013 de 21 de Fevereiro do Código Penal e prevê o seguinte:

“Artigo 152.º Violência doméstica:1 - Quem, de modo reiterado ou não, infligir maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais: a) Ao cônjuge ou ex-cônjuge; b) A pessoa de outro ou do mesmo sexo com quem o agente mantenha ou tenha mantido uma relação de namoro ou uma relação análoga à dos cônjuges, ainda que sem coabitação; c) O progenitor de descendente comum em 1.º grau; ou d) A pessoa particularmente indefesa nomeadamente, em razão de idade, deficiência, doença, gravidez ou dependência económica, que com ele coabite; é punido com pena de prisão de um a cinco anos, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal. 2 - No caso previsto no número anterior, se o agente praticar o facto contra menor, na presença de menor, no domicílio comum ou no domicílio da vítima é punido com pena de prisão de dois a cinco anos.”

A violência doméstica assume a natureza de crime público, o que significa que a queixa não está dependente da vítima, bastando uma denúncia ou o conhecimento do crime efetuada por qualquer pessoa ou entidade. Porém, existiram imensos constrangimentos legislativos, que alteraram a natureza deste crime ao longo do tempo. Inicialmente, em 1982, o crime de maus tratos era de natureza pública. Em 1991, é garantida à vítima proteção e a ordem de afastamento do agressor, mas as medidas não chegam a ser aplicadas. Após este crime ter sido legislado como crime público, em 1995 existe um retrocesso legislativo. Considera-se os maus tratos psicológicos puníveis, mas este crime tem natureza particular, estando a

queixa dependente da vítima. Em 1998, torna-se semipúblico, ou seja, são precisas determinadas condições para acusar o agressor, sendo que uma delas prende-se com o facto de a vítima não retirar a queixa. Com a Lei nº 7/2000 este crime volta a ter natureza pública, como em 1982, continuando assim até aos dias de hoje.

É com a Resolução do Conselho de Ministros nº55/99, que se elabora o I Plano Nacional Contra a Violência Doméstica. Nesta resolução, apresentam-se medidas para sensibilizar e prevenir a violência. Tal como é referido neste documento legal, “[e]stas medidas visam, em primeiro lugar, proteger as vítimas, na sua maioria mulheres, permitindo-lhes obter os meios materiais, psicológicos e físicos para se libertarem da situação de submissão em que são colocadas pelo seu agressor. Este aspecto assume particular relevância, visto que todos os tipos de violência, e a violência familiar em especial, assentam em relações de dominação e de força, que colocam a vítima numa situação que a fragiliza, limitando-a na sua capacidade de autodeterminação.” (Resolução do Conselho de Ministros nº55/99). É também na Lei n.º 61/91, de 13 de agosto, que é estabelecida a garantia de proteção adequada às mulheres vítimas de violência e, de modo a alargar esta proteção, surge a Lei n.º 112/2009, de 16 de setembro, onde é estabelecido o regime jurídico aplicável à prevenção da violência doméstica, à proteção e à assistência das suas vítimas. Nesta mesma prevê-se o estatuto da vítima, tal como se pode verificar no seguinte artigo:

“Artigo 14.º- Atribuição do estatuto de vítima: 1 — Apresentada a denúncia da prática do crime de violência doméstica, não existindo fortes indícios de que a mesma é infundada, as autoridades judiciais ou os órgãos de polícia criminal competentes atribuem à vítima, para todos os efeitos legais, o estatuto de vítima. 2 — No mesmo acto é entregue à vítima documento comprovativo do referido estatuto, que compreende os direitos e deveres estabelecidos na presente lei, além da cópia do respectivo auto de notícia, ou da apresentação de queixa. 3 — Em situações excepcionais e devidamente fundamentadas pode ser atribuído o estatuto de vítima pelo organismo da Administração Pública responsável pela área da cidadania e da igualdade de género, valendo este para os efeitos previstos na presente lei, com excepção dos relativos aos procedimentos policiais e judiciais. 4 — A vítima e as autoridades competentes estão obrigadas a um dever especial de cooperação, devendo agir sob os ditames da boa fé.”

Para além de ser definido o estatuto da vítima, este diploma legal refere ainda que as “mulheres continuam a ser particularmente vulneráveis aos fenómenos da pobreza, da exclusão social e da violência”, (II PNI, 2003-2006:3), existindo a atribuição, como já foi referido acima, de desiguais papéis de género que persistem ainda hoje. Tal como revela o

II PNI, ainda existem “flagrantes assimetrias quanto a oportunidades, direitos e deveres entre as mulheres e os homens” (idem:4).

De modo a combater estas assimetrias, a CIG tem como função executar as políticas públicas e propostas que tenham em consideração a sua efetivação, nos domínios da

“(...) educação para a cidadania, da igualdade e não discriminação entre homens e mulheres, da protecção da maternidade e da paternidade, da conciliação da vida profissional, pessoal e familiar de mulheres e homens, do combate às formas de violência de género e do apoio às vítimas” (Decreto Regulamentar nº1/2012).

Assim, estas políticas públicas contribuem para a alteração do quadro normativo, de modo a que se concretize o combate à violência para contribuir para uma cidadania plena.

Recentemente e ainda em vigor, foram aprovados o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação (2014-2017), que surge com a Resolução do Conselho de Ministros nº 103/2013 e o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (V PNPCVDG – 2014-2017), promulgado pela Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013. O V PNI tem 80 medidas distribuídas por 7 áreas estratégicas, sendo elas: Integração da Perspetiva da Igualdade de Género na Administração Pública Central e Local, Promoção da Igualdade entre Mulheres e Homens nas Políticas Públicas, Independência Económica, Mercado de Trabalho e Organização da Vida Profissional, Familiar e Pessoal, Orientação Sexual e Identidade de Género, Organizações não-governamentais, Comunicação Social e Cooperação.

O V PNI, visa

“(...) o reforço da promoção da igualdade de género em todas as áreas de governação, (...) inclui[ndo] uma forte componente de transversalização da dimensão da igualdade de género na atividade de todos os ministérios, constituindo um importante meio para a coordenação intersectorial da política de igualdade de género e de não –discriminação em função do sexo e da orientação sexual.” (Resolução do Conselho de Ministros nº 103/2013)

Neste plano, a educação mostra-se também essencial, na medida em que esta área é o “(...) pilar das políticas para a igualdade” (idem). A este nível pode-se também referir que é intenção deste plano tornar a igualdade de género “(...) um eixo estruturante das orientações a produzir para a educação pré-escolar e para o ensino básico e secundário” (idem).

A par deste plano, encontra-se o referido V PNPCVDG, demonstrando-se mais específico, abordando não só a prevenção como medidas de proteção para as vítimas de violência e de evitamento da reincidência dos perpetradores. Tem 55 medidas, divididas por 5 áreas estratégicas:

“(...) delinear estratégias no sentido da proteção das vítimas, da intervenção junto de agressores(as), do aprofundamento do conhecimento dos fenómenos associados, da prevenção dos mesmos, da qualificação dos(as) profissionais envolvidos(as) e do reforço da rede de estruturas de apoio e de atendimento às vítimas existente no país” (Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013).

Este plano, diferentemente dos outros, alarga a sua intervenção a outros tipos de violência de género como a mutilação genital feminina (o III Programa de Ação para a Prevenção e Eliminação da Mutilação Genital Feminina passa a ser parte integrante deste plano) e as agressões sexuais.

Desta forma e para o campo da intervenção educativa, revela-se pertinente a formação de técnicos/as especializados/as para o trabalho de prevenção em contexto escolar, como o direcionado a vítimas. Assim, este plano, na área estratégica 4 – Formar e Qualificar profissionais, refere que esta formação torna-se relevante na medida em que

“A qualificação permanente de profissionais, que intervêm na prevenção e combate à violência de género e à violência doméstica, tem sido essencial, promovendo uma atuação mais adequada às exigências e conduzindo a que as vítimas confiem cada vez mais no sistema de apoio existente, sendo fundamental para revelar a violência que ainda se encontra invisível. Uma melhor capacitação de profissionais nesta área também contribui para a diminuição da vitimação secundária e da revitimação.” (Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013)

Sendo este relatório de estágio também contemplado no âmbito da saúde, esta formação e qualificação de profissionais é também importante nesta área, de modo a “Promover a integração da perspetiva de género no desenvolvimento dos principais programas de saúde (...)” (Resolução do Conselho de Ministros nº 102/2013), já que a Organização Mundial de Saúde refere que “(...) as desigualdades entre grupos sociais em todas as áreas, especialmente em matéria de saúde, são «política, social e economicamente inaceitáveis».” (idem).

É a partir deste pressuposto que se irá iniciar a próxima secção.

4. Violência, Género e Saúde

A problemática da violência insere-se no âmbito da saúde, já que, atualmente, a definição do conceito de saúde é muito mais do que um estado de não-doença, consistindo “(...) [n]um estado completo bem-estar físico, mental e social e não mera ausência de doença ou enfermidade (...)” (Loureiro & Miranda, 2010:19), que tem como objetivo “ [o] (...) entendimento da pessoa na sua totalidade, no seu ambiente físico, psíquico e social” (idem: idem).

Assim é preciso analisar que impacto podem ter os estereótipos de género nas crianças. Estas estão em diferentes grupos sociais, onde desenvolvem diversas relações e diversas perspetivas e aprendizagens que contribuem “para a formação do seu autoconceito, o qual faz parte da identidade pessoal de cada um” (Branco, 2012:31), contribuindo também para a sua auto-estima. Ora, se as crianças e docentes reagirem de maneira negativa a comportamentos que se revelem inapropriados para o género de uma determinada criança, pode afetar a autoestima da mesma. Tal como Gomes refere a partir de um estudo de Fagot,

“(...) os meninos que se empenhavam nas atividades estereotipadamente femininas adquiriram dos seus pares e professores uma menor percentagem de reações positivas. Estes meninos brincavam sozinhos quase três vezes mais do que outras crianças do seu grupo” (2013:33).

Deste modo, a ideia que os/as outros/as têm da criança e a criança de si própria, pode influenciar a maneira como esta se desenvolve e se envolve com o seu grupo de pares e na sua vida académica.

Partindo deste pressuposto, e sabendo que este tipo de comportamentos e de conceções podem escalar para a violência, tendo esta “como resultado possível ou real um prejuízo físico, sexual ou psíquico” (ONU, 1995, CIDM, Plataforma de Acção de Pequim cit in Magalhães *et al.*, 2007:28), esta é então reconhecida, pela Organização Mundial de Saúde, como um problema de saúde pública.

Deste modo, existem diversas formas de violência (física, psicológica/emocional, sexual, económica) que causam danos a nível físico e psicológico. Assim, a violência física consiste no uso da força com o objetivo de ferir, deixando ou não marcas evidentes. Nesta forma de violência são comuns, murros, pontapés, estalos e agressões com diversos objetos e queimaduras. A violência psicológica ou agressão emocional é a ação de causar dano emocional à pessoa a quem se dirige. Esta pode ser tão ou mais prejudicial que a física e é

caracterizada pela rejeição, depreciação, discriminação, humilhação, desrespeito e punições exageradas. Apesar de não deixar marcas corporais visíveis, emocionalmente provoca cicatrizes, muitas vezes, para toda a vida. Assim, o agressor tenta fazer com que a vítima se sinta inferior, dependente e culpada e, tem certas atitudes com o intuito de a provocar menosprezar. Uma destas atitudes poderá ser isolar ou impedir a pessoa de ter amigos/as, sendo este comportamento relacionado com ciúmes. Este impedimento permite ao agressor isolar a vítima, reduzindo consequentemente a sua autoestima. A violência sexual resulta na ação do agressor de induzir ou obrigar uma pessoa a práticas sexuais. Esta é caracterizada por práticas como a violação, assédio sexual e a obrigação a atos sexuais não desejados, mesmo que não envolvam penetração. A violência económica é caracterizada pela privação e controlo do acesso aos bens e dinheiro.

Estes atos têm progressivamente vindo a ser analisados como graves, nos diversos ordenamentos jurídicos já referidos, a nível nacional e internacional, até pelas consequências que têm a nível de saúde, sendo estas

“[c]omplicações relativas (...) [que] podem levar à morte, riscos sexuais como a contração de doenças sexualmente transmissíveis, disfunção sexual, gravidez não desejada, problemas comportamentais, saúde precária, lesões, hemorragia, consequências psicológicas como depressão, baixa auto-estima, tendências suicidas e abuso de álcool e outras substâncias ou simplesmente levar uma vida miserável.” (El-Mouelhy, 2004: 290).

Neste sentido, pode também referir-se os efeitos para uma vítima, direta ou indireta, ou seja, uma vítima que experienciou na primeira pessoa ou experienciou como espetadora da violência. Assim, um estudo elaborado por Jaffe, Wilson & Wolfe (1988) observa que as vítimas, sendo elas de forma direta ou indireta,

“(...) desenvolvem (...) stress pós traumático, problemas emocionais e cognitivos que baixam a sua produtividade, causando-lhes também menores níveis de confiança e auto-estima. (...) Falavam também dos pesadelos que as assaltavam durante a noite, as dores de cabeça frequentes, assim como os problemas de concentração na escola. Os problemas psicológicos mais graves reportados prendiam-se com atrasos de desenvolvimento, complicações ao nível do discurso e da linguagem, e, consequentemente, dificuldades de aprendizagem” (Costa, 2013: 23-24).

Desta forma, é necessário que haja especial cuidado em relação a estereótipos de género, já que os mesmos podem levar a uma queda da autoestima e, caso uma criança esteja em

situação de violência seja direta ou indireta, “usar estratégias preventivas, que potenciam um enfrentamento positivo dos problemas decorrentes da exposição à violência” (Costa, 2013: 24).

CAPÍTULO II – Construção de um quadro metodológico: A conceção da ação desenvolvida

Introdução

Neste capítulo, irei enunciar a postura epistemológica e metodológica que foi utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, de pesquisa e intervenção, referindo os procedimentos usados. O objeto de estudo e intervenção situa-se no campo da Igualdade de Género, abordado numa vertente educativa, crítica e transformadora. Irá ser explicado, também, a entrada no contexto, a partir do estudo exploratório, bem como a ética na intervenção.

1. Posicionamento Paradigmático

Esta intervenção está enquadrada no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente nas Ciências da Educação. Desta forma, de modo a executar os reptos deste projeto, foi necessário que me posicionasse perante a realidade, optando por uma metodologia, já que este posicionamento – sendo ele axiológico e epistemológico – é a base das articulações das dimensões metodológicas, ética, política e pedagógica para que o projeto se torne válido e coerente (Rodrigues, 1994).

No *design* de uma investigação-intervenção, os paradigmas tornam-se como uma forma de ver a realidade, ou, por outras palavras “serão um conjunto de princípios básicos que regem uma determinada forma de fazer conhecimento” (Costa, 2013:42). Tal como Bourdieu refere,

“[o] paradigma é o equivalente de uma linguagem ou de uma cultura: determina questões que podem ser formuladas e as que são excluídas, o pensável e o impensável; sendo simultaneamente um conhecimento adquirido e um ponto de partida, é um guia para a acção futura, um programa de investigações a empreender (...)” (2004:29).

Partilhando da orientação paradigmática de Bourdieu, renuncia-se a uma visão determinista e objetivista da ciência, uma vez que o modelo hegemónico não assume a extensão e imprevisibilidade dos fenómenos sociais.

Com base num paradigma pós-moderno, partilho da perspetiva que supõe o conhecimento científico como “uma prática socialmente organizada. O social, longe de ser externo à racionalidade da ciência, é constitutivo dela.” (Santos, 2002:1). Este paradigma pressupõe, também, um olhar o mundo e as interações que nele se instalam de uma maneira

peculiar, atribuindo pertinência aos saberes que cada pessoa tem e dando espaço para realizar a investigação/intervenção nos contextos em que se insere.

Assim, torna-se necessário dar relevância aos discursos e experiências dos/as participantes, já que são parte fundamental deste conhecimento, uma vez que tornam possível construir uma

“(...) nova relação entre a ciência e a ética assente na substituição da aplicação técnica da ciência, pela aplicação edificante da ciência e, finalmente, numa nova articulação, mais equilibrada, entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento com o objectivo de transformar a ciência (...)” (Santos, 2000:34).

Ainda neste sentido, afirma-se, a partir de Haraway (1988) e Harding (1986), que a este conhecimento atribui-se significações diferentes, que necessitam de ser trabalhadas. Estes conhecimentos, sendo eles elaborados a partir das experiências de cada pessoa, tornam-se então parciais, não querendo dizer que, só por esta condição, já não se incluam nos critérios formulados para a objetividade, que “assenta em dois pilares: na aplicação criteriosa dos métodos de investigação e na explicitação das condições pessoais, sociais e organizacionais que possibilitam, constroem ou orientam a produção de conhecimento” (Santos, 2002:2). Uma vez que estes permitem uma visão em relação ao mundo apoiada nos valores, género e outros fatores, criam assim diversas maneiras e perceções de conhecer e avaliar o mundo que nos rodeia. Assim, o conhecimento que irá ser realizado a partir desta investigação não procura formular leis formais, mas procura uma reflexão a partir deste caso em particular.

Deste modo, Haraway (1988) e Harding (1986), distinguem ainda dois tipos de objetividade: a fraca, que tem uma ausência de valores, sendo então uma investigação desapaixonada e a forte, que inclui estranhezas que, por muitas vezes, foram completamente ignoradas.

Também Bourdieu contribui para este debate, afirmando que

“(...) o que se deve objetivar não é a experiência feita do sujeito cognoscente, mas as condições sociais de possibilidade, portanto, os efeitos e os limites, desta experiência e, entre outros, do acto de objetivação. O que se deve dominar é a relação subjetiva com o objeto (...) e as condições de produção dessa relação, o mundo social que fez a especialidade e o especialista(...) e a antropologia inconsciente que ele envolve na sua prática científica.” (2004:130).

Neste sentido, afirmo que não existe neutralidade absoluta pois, de acordo com Harding, esta neutralidade só se irá manifestar no “(...) comprometimento com valores anti-autoritários, anti-elitistas, participativos e emancipadores (...)” (Harding, 1986:27), já que

“(...) todo o conhecimento produzido tem sido essencialmente ocidental, androcêntrico, imperial, burguês e masculino, o que coloca em causa o seu princípio universalista na medida em que se edificou na deslegitimação do “outro”, no seu não reconhecimento” (Costa, 2013:44).

Sendo assim, o conhecimento é então produzido através do *StandPoint* (Harding, 1991), uma vez que o/a investigador/a não é neutro/a, tal como já foi referido, trazendo as suas histórias, valores e perspetivas políticas, indo de encontro, ao *habitus* científico, ou seja, “(...) o produto da relação entre a posição no campo e as disposições (...) do ocupante” (Bourdieu, 2004:84). É então necessário entender e objetivar a posição social dos/as participantes e a posição ocupada no campos dos/as especialistas, pois, como refere Haraway (1988), os/as sujeitos/as também têm pontos de vista, não adotando posições neutras. Deste modo, estas regras “(...) mais não são do que as regras e as regularidades sociais inscritas nas estruturas e/ou nos *habitus*, sobretudo no que respeita à forma de conduzir uma discussão (as regras de argumentação) e de regular um conflito” (Bourdieu, 2004:101). Assim, o conhecimento surge a partir das interações desenvolvidas, ou seja, na experiência coletiva, existindo regras e normas de comunicação e argumentação (Bourdieu, 2004).

Nesta linha de sentido, e de modo a construir a proposta de projeto de intervenção, adotei uma perspetiva pró-ativa e ecológica de intervenção educativa. Seguindo então os seus pressupostos, é necessário ter em conta, como já foi referido, os contextos onde os/as participantes se inserem, já que é nesse mesmo que eles/as se desenvolvem. Tal como refere Bronfenbrenner (1986), não é possível separar um comportamento de um contexto e, sendo assim, a intervenção deve ser pensada no contexto onde estas participam e com a participação das mesmas.

2. Estudo Exploratório

Antes da entrada em estágio, foi-me proporcionado um estudo exploratório que decorreu de janeiro de 2014 a maio do mesmo ano. Assim, comecei este estudo na UMAR, no projeto “Mudanças com Arte II”, cuja metodologia de prevenção integrava conhecimentos diversos e inter-multidisciplinares e como o próprio nome do projeto indica, utiliza a arte como

ferramenta de intervenção, como música, teatro, literatura e poesia. Destinava-se a escolas do ensino básico e secundário, com o objetivo de prevenir a violência de género e promover os Direitos Humanos.

Deste modo, o estudo exploratório realizado foi com uma turma do 3º CEB, não tendo sido possível realizar com as idades propostas por este relatório, já que o Projeto Mudanças não intervinha, ainda, a nível de jardins-de-infância e 1º ciclo.

Sendo assim, para este tempo de exploração, as técnicas mais utilizadas foram a observação-participante e a análise documental. A utilização da observação participante revelou-se pertinente, já que esta,

“(...) consiste na participação real do observador na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.” (Gil, 1989:107-108).

Esta técnica foi utilizada para perceber qual a metodologia e o funcionamento do projeto, uma vez que o estágio se iria realizar neste projeto ou num semelhante que levasse a cabo a prevenção da violência de género e a promoção dos direitos humanos. Como descreverei mais à frente, e já referi na introdução, a intervenção concretizou-se no Projeto Art’Themis. Assim, a observação participante mostrou-se pertinente, na medida em que proporcionou uma entrada refletida no contexto, pois permite ao/à investigadora observar interações estabelecidas dentro do grupo, bem como as suas normas, valores e conflitos (Lapassade, 1990). Permite ainda um contacto mais próximo de modo a perceber a organização em relação de diversas variáveis. No caso deste estudo exploratório, ajudou a compreender o funcionamento do próprio projeto, bem como as dinâmicas e os temas desenvolvidos nas sessões formativas.

Outra técnica que me auxiliou neste estudo exploratório foi a análise documental que permitiu analisar os estudos já efetuados sobre esta temática a nível destas idades e de compreender alguns dispositivos pedagógicos que me pudessem contribuir para construir a intervenção com estas faixas etárias. Também foi utilizada, com o propósito de obter como resultado uma investigação/intervenção de uma maneira mais contextualizada, atenta, crítica e ativa. Assim, este método constitui uma parte importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvendando aspetos novos de um tema ou problema (Lüdke & André, 1986).

3. Opções metodológicas

A intervenção/investigação realizada constituiu-se como processo, sendo que o documento que aqui se apresenta como dissertação de mestrado é o produto da significação atribuída aos discursos dos documentos analisados e também do discurso dos processos, quer da imersão nos contextos, quer da reflexão acerca dos dados recolhidos, tornando-se assim numa construção conjunta.

Para esta investigação/intervenção usei como epistemologia a investigação-ação, já que esta procura a consciencialização dos factos, envolvendo a dualidade entre pensar e o fazer. Assim, tal como Nunes (2008) refere, a investigação-ação pretende refletir sobre a realidade para que posteriormente possa existir uma transformação, de forma intencional e com um sentido, envolvendo todos os sujeitos singulares e coletivos e as suas interações dentro do contexto. Nesta linha de sentido, esta epistemologia procura a resolução de problemas, de modo a conceder um espaço para que os/as participantes se afirmem como agentes de mudança nas suas vidas, a partir de uma junção da ação e reflexão da própria investigação. Deste modo,

“(…) a definição de critérios autónomos de investigação ação em educação, [tornam-se] independentes de outras abordagens de investigação, na medida em que, tendo este paradigma ido beber à fonte do experimentalismo e da fenomenologia no que diz respeito às suas metodologias, ele molda-as, interliga-as e cruza-as para que estas se ajustem ao caso em questão” (Costa, 2013:47).

Esta torna-se num sucesso na medida em que os/as intervenientes se envolvem e interagem para que esta transformação seja realizada de forma conjunta e que os/as participantes não sejam meros agentes passivos da mudança. Nesta epistemologia, os/as participantes são agentes ativos e protagonistas do seu próprio desenvolvimentos e transformação social. É então esperado como resultado que “ o indivíduo seja capaz de “acreditar que pode”, “compreender como funciona”, “envolver-se e agir”” (Magalhães, 2010:51). Para que as crianças sintam que estão a intervir e a agir, estes/as sugerem formas de intervenção, como defende a metodologia de projeto (Neto *et al.*, 2000; Vasconcelos, 2011). Procura-se associar a reflexão crítica perante a realidade com a vontade de atuar para transformar as contradições da ação social (Carr & Kemmis, 1986).

Neste sentido, o/a investigador/a torna-se num investigador/a – coletivo, tendo este como principal característica a escuta ativa, sendo no centro do/a investigador/ que se concentram e se refletem as estratégias de investigação/intervenção (Barbier & Fourcade, 2008).

Após abordada a epistemologia utilizada durante o meu percurso de estágio, é importante agora referir quais as abordagens e técnicas complementares usadas para esta investigação/intervenção. Deste modo, optei por uma abordagem qualitativa, já que esta permite

“(…) aceder a uma compreensão em profundidade deste fenómeno ao privilegiar os discursos, as significações, as causas e consequências que atribuíam à manifestação do mesmo, e, por outro, intervir com base nestes conhecimentos, através da construção e desenvolvimento de estratégias que se demonstravam capazes de colmatar as problemáticas em questão” (Costa, 2013:45).

Deste modo, esta abordagem tem como característica a relação dinâmica que estabelece com o mundo real e os sujeitos, sendo o contexto natural onde o sujeito está integrado a fonte para a recolha de dados e o/a investigador/a o instrumento-chave desta recolha (Moresi, 2003).

Sem perder a base de um paradigma qualitativo, que privilegia a compreensão, o trabalho tem também uma parte quantitativa, na medida em que estas duas abordagens podem complementar-se para que a realidade do projeto seja apurada de diferentes visões, perspetivas e ângulos (Capucha, 2008).

Para interpretar os sentidos e significados que os/as atores/as imputam às suas ações, usou-se também uma abordagem fenomenológica. Esta pretende, como anteriormente referido, compreender os significados atribuídos às interações dos/as sujeitos/as, assim como ao modo como estes/as atuam e em que essas interações resultam. Aqui, o papel do/a investigador/a prende-se em “compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan & Biklen, 1994:53).

A nível qualitativo, as técnicas complementares que se mostraram relevantes para a recolha de dados foram o trabalho em grupo e os painéis de discussão existentes nas sessões, os materiais elaborados pelo grupo de JI e pelas turmas de 1º CEB e 2º CEB, bem como os registos e notas de terreno que puderam resultar das sessões. Todas estas componentes revelaram-se importantes para que, ao longo deste percurso, se aperfeiçoassem as sessões de cada grupo/turma, consoante as suas necessidades e os seus interesses. Foram também utilizadas ferramentas pedagógicas e lúdicas como o visionamento de excertos de filmes e a

construção de materiais didáticos, como por exemplo, desenhos sobre emoções e sentimentos.

A nível quantitativo, foi administrado um questionário antes e após a intervenção para quantificar a mudança existente em cada turma (caso esta se verificasse), o que nos permitiu obter alguma ideia geral da mudança, apesar de todas as limitações que estas ferramentas apresentam.

Para a análise das informações, utilizei a análise de conteúdo, já que esta tem como o objetivo

“(...) lidar com comunicações frequentemente numerosas e extensas para delas extrair um conhecimento que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiria formar. Trata-se (...) de um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Esteves, 2006:107).

Deste modo, a análise de conteúdo permite trabalhar com uma variedade de significados, valores, crenças e atitudes, criando um espaço para os processos e fenómenos, sendo que estes não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Desta forma, elaborei uma categorização, de modo a classificar e organizar os dados recolhidos, para que a informação fosse estruturada para os diferentes objetivos desta investigação (Esteves, 2006).

Após a elaboração da categorização, foi feita a interpretação dos resultados de modo a que esta respondesse aos objetivos da investigação e que lhe desse, posteriormente, pertinência.

4. Ética de intervenção e de investigação

Para concluir, acho pertinente fazer uma abordagem sobre a ética da intervenção e da investigação, constituindo-se como um processo fundamental de reflexão, dado que se trabalha com pessoas, interagindo e ocupando um espaço de socialização. A ética define o papel social da intervenção, os valores que devem orientar as boas condutas, os deveres e o exercício em relação à mesma em relação aos/as participantes. Assim, questões como a confidencialidade, anonimato, consentimento informado e tratamento fiel de dados são questões fundamentais na intervenção de um/a mediador/a socioeducativo/a e da formação dentro do contexto para salvaguardar os/as participantes.

Primeiramente, foi conversado com os/as alunos/as sobre o propósito da minha presença naquele contexto, pois, tal como Lima refere, estes/as precisam de ser “(...) informados da natureza e do propósito da pesquisa, dos seus riscos e benefícios, e de consentirem em participar sem coerção” (2006:142). Após este procedimento, é necessário salvaguardar as crianças, protegendo a sua privacidade “ [assegurando] a confidencialidade da informação que fornecem e, quando possível ou desejável, assegurar o anonimato das suas respostas” (Lima, 2006:143). É então fundamental ouvir as vozes dos/as participantes, sempre com a preocupação de existir um tratamento fiel dos dados por parte do/a investigador/a.

Para garantir esta proteção e porque se trata de um trabalho com menores de idade, foi preciso informar os/as encarregados/as de educação sobre os objetivos e metodologias do projeto. Assim, para que estes/as pudessem de facto estar conscientes e informados sobre as implicações desta intervenção foi distribuído um consentimento informado onde, de uma forma clara e explícita, estavam explicados os objetivos do Projeto Art’Themis, bem como o consentimento para que os/as seus/as filhos/as pudessem participar em ferramentas artísticas e pedagógicas, como vídeos e fotografias, sem objetivo de publicação.

No que diz respeito ao tratamento fiel de dados, procura-se reproduzir fielmente o que foi dito pelos sujeitos e não adulterar os resultados.

Após enumerar o meu posicionamento e opções metodológicas face a esta investigação/intervenção, irei de seguida descrever o meu percurso de estágio no projeto Art’Themis.

CAPÍTULO III – Estágio: Da Caracterização do Local de Estágio à Avaliação do Projeto Art’Themis

Introdução

Este capítulo irá primeiramente descrever as caracterizações, tanto da Instituição que me acolheu, como do projeto onde realizei o estágio/investigação. Após estes dois pontos, irei começar por falar na prevenção primária, enquadrada com o Projeto Art’Themis e iniciarei uma secção sobre as atividades realizadas durante o percurso de intervenção-pesquisa. Tal como irá ser referido neste mesmo capítulo, apesar de ter participado em todas as atividades que o projeto dinamiza, irei focar-me só nas sessões formativas e ações de sensibilização que dizem respeito às crianças de 5 a 11 anos. No final desta parte, irei descrever a avaliação do Projeto.

1. Caracterização da Instituição⁶

Durante o meu estágio/investigação, fui acolhida pela UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta. Esta instituição foi formada a 12 de Setembro de 1976 e é de cariz feminista e sem fins lucrativos. É igualmente uma Organização Não Governamental (ONG) e está, desde 1977, representada no Conselho Consultivo da CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género). Esta associação nasceu da participação ativa das mulheres e da necessidade sentida de construírem um espaço que lutasse pelos seus direitos dentro do novo contexto político que se fazia sentir, no após 25 de Abril. O seu grande objetivo centra-se na promoção da Igualdade de Género em Portugal.

Em relação ao seu nome, este foi mudando de acordo com o contexto histórico de Portugal. Assim, a UMAR começou por ser denominada como “União de Mulheres Antifascistas e Revolucionárias”. Em 1989, aquando da realização do seu 4º Encontro Nacional, o seu nome foi alterado para “Movimento para a Emancipação Social das Mulheres Portuguesas”. Já na segunda metade da década de 90, a UMAR mudou uma última vez o seu nome, até ao momento, passando a ser designada União de Mulheres Alternativa e Resposta, nome que ainda usa atualmente.

Quanto à sua atividade, esta associação tem participado na elaboração dos Planos Nacionais para a Igualdade e Cidadania, contra a Violência Doméstica e contra o Tráfico de Seres Humanos. Está envolvida em várias temáticas de intervenção como a igualdade de género, violência de género, assédio sexual. Possui ainda uma vasta experiência no campo

⁶ Esta caracterização foi baseada na informação do site da UMAR - <http://www.umarfeminismos.org/>.

da prevenção primária, secundária e terciária. Em relação à prevenção primária, os projetos de intervenção escolar começaram desde 2004, com a dinamização de sessões formativas sobre a promoção da Igualdade de Género e prevenção da violência nas gerações mais novas. A prevenção secundária é realizada em vários centros de atendimento pelo país e a prevenção terciária diz respeito a casas de abrigo para vítimas de violência doméstica, que a UMAR dispõe de três, no território nacional, incluindo as ilhas.

A UMAR abriu espaços de intervenção para as gerações mais jovens poderem refletir sobre os seus direitos e construiu a sua intervenção com uma Agenda Feminista de novas e "velhas" causas, como o direito à contraceção e ao aborto, a luta contra a violência doméstica, a Paridade nos órgãos de decisão política ou o envolvimento internacional em iniciativas como a da Marcha Mundial de Mulheres.

O trabalho efetuado dentro desta associação, divide-se em vários grupos de trabalho como:

- Centro de Documentação e Arquivo Feminista Elina Guimarães (CDAFEG)
- Combate à violência sobre as mulheres
- Observatório de Mulheres Assassinadas (OMA)
- Observatório de Representações de Género dos Media
- Marcha Mundial de Mulheres
- Aborto e direitos sexuais e reprodutivos
- Género e educação
- Prevenção da violência de género
- Intervenção e educação comunitárias
- Universidade Feminista (UF)

Destes grupos de trabalho, tenho de destacar o Grupo da Prevenção da Violência de Género. Neste grupo, estão incluídos projetos de prevenção primária, que, tal como foi explicado em cima, trabalham em contexto escolar, realizando ações formativas que permitam aos/às jovens refletir sobre a sociedade e tornarem-se protagonistas da sua própria mudança. Destes projetos de prevenção, destaco o Projeto Art'Themis, onde realizei o meu estágio/investigação.

2.Caracterização do Projeto Art’Themis

O projeto “Art’themis - Jovens Protagonistas na Prevenção da Violência e na Igualdade de Género” é um projeto que a UMAR está a realizar em parceria e com a subvenção da CIG e a Secretária de Estado dos Assuntos Parlamentares e da Igualdade. A intervenção abrange desde Jardins-de-Infância até ao Ensino Secundário, sendo implementado em três zonas de Portugal: Coimbra, Braga e Porto.

O presente projeto tem como grandes objetivos a promoção da Igualdade de Género e dos Direitos Humanos, bem como o combate à violência doméstica, à violência no namoro e à violência de género. A metodologia deste projeto pretende ser um trabalho holístico e continuado, utilizando ferramentas artísticas na sua intervenção. Este tipo de ferramentas é pertinente neste projeto, para que a transmissão de valores como o respeito pela diferença e promoção dos direitos humanos reforce a capacidade de aprendizagem, aumente os conhecimentos e permita a exploração de ideias e a reflexão em conjunto, para que se encontrem novas e mais eficazes soluções. Assim, a participação ativa dos/as jovens intervenientes no Projeto é importante para o seu desenvolvimento, na medida em que permite que as vivências que estes/as têm possam ser impulsionadoras de mudanças de atitudes de modo a construir uma cultura de paz. Desta maneira, os/as jovens participantes tornam-se protagonistas da sua própria mudança.

O Projecto Art’Themis desenvolve entre 8 a 15 sessões quinzenais num ano letivo, que decorrem em horário letivo, onde se abordam temas como as emoções, a autoestima, os tipos de família, os direitos humanos, direitos das crianças, direitos das mulheres, os estereótipos e os preconceitos, e em particular os estereótipos de género, a violência de género, a violência no namoro, a violência entre pares, as competências pessoais e sociais, a resolução de problemas e tomada de decisão, a regulação emocional e o empoderamento.

Concluindo, este Projeto trabalha as questões da violência, da igualdade de género e dos direitos humanos, mentalizando os/as participantes para o respeito pela diferença, de modo a construir uma sociedade mais justa para que se consiga eliminar progressivamente as desigualdades e a violência. Deste modo, a prevenção é pertinente para que as gerações mais novas edifiquem a sua identidade respeitando as diferenças e evitando os preconceitos e discriminação.

3. Projeto Art'Themis – A prevenção primária

Tal como já foi referido, o projeto Art'Themis é um projeto de prevenção primária em contexto escolar. Assim, de modo a iniciar esta secção, importa primeiro salientar a que se refere o conceito de prevenção primária. Assim, tal como Magalhaes *et al.*, referem

“(…) designa-se por “prevenção primária” os programas que combatem os fatores de risco para os problemas antes deles surgirem e de terem hipótese de se desenvolver, com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre as causas e consequências, melhorar atitudes com respeito a essa dimensão de vida e com a esperança que esse aumento de conhecimento, e a mudança de atitudes influenciarão a mudança dos comportamentos problemáticos, neste caso, os da violência, assim como promovendo as estratégias para lidar com situações violentas” (2007:57).

Este tipo de prevenção é uma ferramenta pertinente na medida em que, primeiramente, o trabalho desenvolvido por ela é educativo (Magalhães et al, 2007) e por ser uma promotora de comportamentos, valores e atitudes que se baseiam na paz, igualdade e respeito. Tal como refere Graciela Morales, “tudo o que permite a comunicação, a expressão das diferenças e o reconhecimento das outras e dos outros é prevenir a violência e facilita o processo para que os conflitos sejam uma fonte de desenvolvimento e aprendizagem” (2003:59) . Neste sentido, a prevenção primária torna-se fundamental na desconstrução de mitos e crenças impostas pela sociedade e na desconstrução de papéis de género, incentivando a valores como a cidadania, participação e emancipação, valores esses trabalhados ao longo do projeto e aplicados à temática em questão. Procura ainda a transformação social, mudando mentalidades e políticas sociais, de modo a que atuem para prevenir comportamentos violentos, já que

“(…) a prevenção que visa uma transformação social tem de ter em conta (...) (Magalhães e Brasil 2005) : - As dinâmicas e relações de poder; - As relações entre os diversos sistemas e instituições sociais; - Os sentidos de cidadania/s; - Os modos de participação; - As dinâmicas dos movimentos sociais (neste caso, o feminismo); - As relações pessoais e afetivas. “ (Magalhães *et al.*, 2007:58/59)

Os programas e projetos de prevenção desenvolvidos nesta área devem ser realizados “em qualquer âmbito educativo, quer seja na sala de aula, das diferentes disciplinas, quer nas áreas não disciplinares, quer nas outras formas de intervenção social que se estabelecem nos momentos mais informais na escola” (Magalhaes *et al.*, 2007:59).

Ainda segundo Magalhães *et al.*, estes programas e projetos dividem-se em três tipos: sensibilização, intervenção específica e intervenção integrada. No caso da sensibilização, esta pode ser feita nas escolas ou na comunidade em geral, permitindo “passar a informação relevante” (2007:59).

A intervenção específica é um programa mais sistemático, que se organiza na interligação de “objectivos, conteúdos, estratégias pedagógicas, materiais didáticos e avaliação. (...) englobando um conjunto de sessões sequencializadas em termos dos conteúdos, dos objectivos e das competências [...]» (idem: 60), sendo esta desenvolvida com a participação da direção de turma, integrada na disciplina de Educação para a Cidadania, permitindo assim mudanças comportamentais dos/as jovens participantes.

Já a intervenção integrada pressupõe “que se articule com o currículo escolar fundamental e encontre, nessa articulação, espaços e tempos para trabalhar com mais explicitação e clareza alguns conteúdos” (ibidem).

O projeto Art’Themis enquadra-se sobretudo na intervenção específica, já que pressupõe sessões formativas quinzenais, articuladas com o/a diretor/a de turma e na disciplina acima referida. Assim sendo, a partir desta intervenção, procura-se a promoção dos princípios dos Direitos Humanos e a mudança de comportamentos, crenças e atitudes, através de temáticas como Estereótipos e Preconceitos, Igualdade de Género, entre outras.

Deste modo, para promover a participação dos/as jovens e de modo a que estes/as sejam os/as protagonistas da sua própria mudança, é fundamental a utilização da metodologia de projeto. Esta é pertinente na medida em que as aprendizagens tornam-se significativas e portadoras de um sentido, envolvendo as crianças na reflexão e na procura de soluções para os problemas reais (Vasconcelos, 2011). É também importante na medida em que “[a] mera exposição de conteúdos não se apresenta suficiente para a mudança de valores e atitudes” (Costa, 2013: 60).

Assim, o uso de ferramentas artísticas e jogos pedagógicos, bem como o diálogo de experiências vividas, tornam-se grandes impulsionadores “para o desenvolvimento de comportamentos mais tolerantes e empáticos” (idem: 2013:60).

4. Implementação do Projeto Art'Themis

O Projeto Art'Themis, no ano letivo 2014-15, teve lugar em trinta e uma turmas, espalhadas pelos distritos de Coimbra, Braga e Porto, com idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos de idade. O seu objetivo geral, como explicado em cima, é a promoção da Igualdade de Género e a prevenção da violência, dividindo-se nas seguintes finalidades:

- Consciencializar e conscientizar para a prevenção da violência de género e para a igualdade de género;
- Diminuir todas as formas de violência de género e de violência no namoro na população abrangida pelo projeto e promover conhecimento sobre como agir face a situações de violência;
- Combater a cultura da socialização estereotipada de género, nomeadamente desconstruindo mitos e crenças que estão por base das desigualdades de género e da violência doméstica;
- Promover a interiorização das mudanças conceptuais/discursivas, comportamentais e atitudinais através da produção artística;
- Promover condições para uma maior sustentabilidade para as mudanças conceptuais/discursivas, comportamentais e atitudinais dos/as jovens;
- Promover o protagonismo dos/as jovens, implicando-os/as e motivando-os/as para a participação no projeto e para a ação social e cultural pela igualdade de género e promoção dos Direitos Humanos, pela não-violência e respeito pela diferença, empoderando-os/as na criação de condições para se construírem como sujeitos e agentes de mudança.

Assim, de modo a cumprir as finalidades propostas, organizou-se a intervenção do projeto entre 8 a 15 sessões quinzenais ao longo do ano letivo. Para além destas sessões foram efetuadas ações de sensibilização e outras atividades, apresentadas no seguinte quadro.

Projeto Art'Themis	Atividades
	- Sessões de Intervenção em Jardins-de-Infância até Ensino Secundário.
	- Formação de docentes (a ser realizada brevemente).
	- Ações de sensibilização: - Alunos/as do 2º e 3º ciclo; - Jardins-de-Infância.
	- Tertúlias.
	- Formação de voluntários/as.
	- Jornadas de Abril: - Live Painting Performances; - Exposição “My art is Female”; - Celebrações 25 de Abril.
	- Reuniões de Equipa e com a Comunidade Educativa.
	- I Encontro Art'Themis: Caminhos de um Currículo de Prevenção.

Tabela 2: Atividades desenvolvidas pelo projeto Art'Themis.

Em relação ao meu estágio, participei em todas as atividades acima descritas, bem como na organização e preparação das mesmas. Em relação às sessões de intervenção, realizei estas em onze turmas do projeto em escolas do Porto e Matosinhos, tendo realizado a minha intervenção com aproximadamente 290 crianças e jovens, estando distribuídas por uma turma do Jardim-de-Infância, uma turma do 1º ciclo, uma do 2º ciclo e as restantes oito do 3º ciclo. No entanto, para efeitos deste relatório, irei focar-me unicamente nas sessões de intervenção dos Jardins-de-Infância, 1º ciclo e 2º ciclo (2º ano e 5ºano, respetivamente) e também nas ações de sensibilização realizadas aos Jardins-de-Infância.

4.1 Sessões de intervenção

4.1.1 Jardim-de-Infância

O Jardim de Infância é um espaço que deve promover a formação pessoal e social, já que estimula a inserção de crianças em grupos sociais diversos e mais alargados, tendo características diferentes do ambiente familiar (Silva *et al.*, 1999). Assim, este espaço de

educação formal deve aliar às suas práticas já estabelecidas, “ a aprendizagem da diversidade e da igualdade de oportunidades, da paridade entre sexos, da diversidade de culturas, da responsabilidade social de cada pessoa em promover uma sociedade mais democrática e integradora” (Cardona *et al.*, 2010:59).

Assim sendo, em relação à temática aqui afirmada, nas idades pré-escolares, muitas, embora não todas, as crianças agem de acordo com o seu género, ou seja, aprendem a distinguir os diferentes papéis sociais facultados ao sexo feminino e masculino nas suas formas de participação familiar e profissional. Isto deve-se também aos valores que a cultura da sociedade deixa transparecer para as crianças.

Com a implementação do Projeto Art’Themis neste nível de ensino, pretende-se preparar “cidadãs e cidadãos para um mundo com maior igualdade em que o respeito pelas mulheres e a valorização do seu contributo e da sua participação tenham lugar” (Magalhães *et al.*, 2007:63). Dado o nível etário do Jardim-de- Infância, as suas finalidades foram adaptadas à idade e aos temas abordados, sendo estas:

- “Desenvolver com as crianças valores, atitudes e princípios, no sentido de as capacitar a construir relações afetivas, de amizade e de trabalho assentes na paz e no respeito por si mesmos/as e pelos/as outros/as;
- Contribuir para a tomada de consciência da importância da igualdade de género, da valorização das mulheres e do respeito pelos direitos humanos em geral;
- Desenvolver valores, atitudes e princípios para se construir relações afetivas baseadas na paz e respeito.”

(Magalhães *et al.* 2007: 64)⁷

Em relação ao programa, desenvolveram-se doze sessões formativas que se prenderam com os temas descritos na tabela seguinte:

⁷ Estas finalidades foram retiradas do livro “Gostar de mim, gostar de ti: Aprender a prevenir a Violência de Género” que é a metodologia base da intervenção da UMAR e dos projetos de prevenção.

Módulos temáticos	Objetivos
Início do Projeto	Apresentação do projeto.
Emoções e Afetos; Autoestima.	Gosto de ser como sou.
	Reconhecimento de Emoções e Afetos. e Distinção de emoções e afetos nas suas vidas
Família	Tipos de família
Papéis de Género	Desconstrução de Papéis de Género
Finalização do Projeto	Avaliação

Tabela 3: Programa da Implementação do Projeto Art’Themis no Jardim-de-Infância no ano letivo 2014/2015.

Após apresentado o programa, irei descrever detalhadamente as atividades de cada uma das sessões. É importante referir que algumas dinâmicas foram repetidas, já que se trabalhou em dois grupos de crianças, de modo a abranger a turma inteira.

Assim, na primeira sessão, foi realizada a apresentação do projeto. Foi explicado às crianças o que se iria falar com eles/as nas sessões que íamos ter bem como alguns jogos pedagógicos que iriam ser realizados. Nesta sessão, de modo a conhecer a turma, a educadora pediu que se estivesse com eles/as um pouco, a ajudar nos trabalhos de sala.

Na segunda sessão, o programa foi começado com o tema “Gosto de ser como sou”. De modo a perceber a sua conceção acerca deles/as, pediu-se para que as crianças fizessem um autorretrato. No final, quando todos/as acabaram, as crianças sentaram-se em roda no chão e mostraram o desenho de cada um/a. A cada desenho foi pedido às crianças que exaltassem uma característica positiva acerca do/a seu/a colega. Esta atividade foi realizada de modo a perceber as conceções das crianças acerca delas mesmas e dos/as colegas de sala e também para trabalhar o respeito pela opinião dos outros/as, a comunicação e, principalmente, a autoestima.

Na sessão seguinte, foi elaborada uma atividade que consistia em expor às crianças *smiles* com diferentes expressões, de modo a que eles/elas identificassem os diferentes sentimentos presentes na imagem que estava a ser discutida. Seguidamente, foi pedido a todas as crianças que na sua vez identificassem um sentimento diferente do/a colega anterior.

Na quarta sessão, deu-se continuidade ao tema sobre emoções e afetos, realizando uma atividade que consistiu na expressão da relação entre família, amor, amizade, escola e casa. Entregou-se uma cartolina a cada duas crianças. Cada cartolina tinha escrito uma palavra diferente: família, amor, amizade, escola e casa. Foi pedido às crianças em conjunto com o seu par que escolhessem uma dessas cinco palavras para que depois desenhassem na cartolina os seus pontos de vista sobre a palavra escolhida. Após terem desenhado as palavras inicialmente escolhidas, trocavam-se as cartolinas, para que todos/as pudessem expressar as suas conceções sobre todas as palavras. Até a esta sessão, foi-se sempre trabalhando com o mesmo grupo de alunos/as. No entanto, a partir desta sessão e em conversa com a educadora, foi decidido que se ia trabalhar com um grupo diferente todas as quinzenas, para que se conseguisse implementar o projeto com todas as crianças do grupo.

Nesta linha de sentido, na quinta sessão, foram realizadas as duas atividades realizadas nas sessões anteriores, ou seja, na primeira parte desta sessão foram expostas às crianças *smiles* com diferentes expressões para que as crianças identificassem as emoções presentes e consequentemente os discutissem. Na segunda parte desta sessão, foi elaborada a atividade das cartolinas, descrita acima.

Nas duas sessões seguintes, foi finalizado o tema relacionado com as emoções, sentimentos e afetos. Assim, foi proposto às crianças a elaboração de um trabalho de colagens. Foram então distribuídas cartolinas de três cores: azul, amarelo e vermelho. Cada cor correspondia às palavras felicidade, amizade e amor, respetivamente. Seguidamente, foram postas várias imagens para as crianças recortarem e colarem na cartolina conforme as suas conceções acerca de cada palavra. Estas quatro sessões tiveram como objetivo principal trabalhar as emoções e sentimentos, de modo a desenvolver a capacidade de empatia e para trabalhar a construção de relações afetivas baseadas na paz e no respeito.

Após estas duas sessões, foi iniciado o tema relacionado com os vários tipos de família. Este tema não estava previsto no programa inicial, no entanto, como se foi reparando que, no desenvolvimento das atividades algumas crianças ficavam tristes quando se falava sobre a família, achou-se pertinente trabalhar este tema para as crianças perceberem que todas as famílias são diferentes e que há vários tipos de família. Deste modo, leu-se o livro “Primeiro Nasci no Coração” que relata a história de uma menina que foi adotada por um casal

homossexual e das suas aventuras e dia-a-dia em família. Após a leitura do livro, as crianças estiveram a descrever a constituição das suas famílias, bem como, as atividades que desenvolvem com estes/as. No final desta atividade, foi realizado um desenho, em que as crianças fizeram a sua família.

Nas duas sessões seguintes, foram desenvolvidas atividades para a desconstrução de papéis de género. Assim, a primeira foi realizada com o objetivo de perceber e refletir os estereótipos de género que as crianças têm. Deste modo, a dinâmica proposta constituiu em mostrar diferentes imagens de pessoas que não tinham nenhuma característica física que desse para perceber se era rapaz ou rapariga. Nas imagens estavam presentes apenas objetos de profissões, brincadeiras, desportos e lides domésticas. As crianças, após verem as imagens, respondiam se a pessoa presente na imagem era rapaz ou rapariga e depois era perguntado o porquê das suas respostas.

Para finalizar a implementação do Projeto Art'Themis no Jardim-de-Infância, achou-se importante realizar uma festa final. Inicialmente, a educadora pediu que as crianças dissessem um comentário sobre os temas e as atividades das sessões desenvolvidas pelo o Projeto. Após este diálogo que consistiu na avaliação final das crianças, a educadora também fez um comentário sobre a importância do mesmo, na vida das crianças. Para finalizar esta sessão, foi realizado um jogo de mímica sobre todos os temas trabalhados com as crianças ao longo do ano letivo.

4.1.2 1ºciclo

No 2º ano do 1ºciclo do ensino básico, à semelhança dos Jardins-de-Infância, devido ao seu nível etário das crianças, as finalidades do Projeto foram também alteradas. Assim, as finalidades são iguais às propostas para o Jardim-de-Infância, tendo em conta que são crianças pequenas e com idades próximas das do JI. Deste modo, apostou-se em atividades lúdicas, em histórias que as crianças conheçam e valorizou-se o senso comum das crianças, trabalhando pedagogicamente a partir dos seus conhecimentos e realidades (Magalhães *et al.*, 2007).

Apesar de o projeto prever um mínimo de 8 sessões, só foi possível realizar 7 devido ao início tardio da intervenção nesta turma, tendo sido iniciado em fevereiro de 2015. Assim, só foi possível desenvolver com as crianças o tema relacionado com os direitos das crianças.

Neste sentido, apresento o programa realizado com esta turma:

Módulos temáticos	Objetivos
Início do Projeto	Apresentação do Projeto e da UMAR
Direitos das Crianças	Informação sobre os direitos principais; Cimentar o trabalho em conjunto; Autoestima.
Finalização do Projeto	Avaliação

Tabela 4: Programa da Implementação do projeto Art’Themis no 1ºciclo no ano letivo 2014/2015.

Iniciou-se o a intervenção com esta turma, com a apresentação do projeto. Foi realizada uma dinâmica denominada “Quem sou eu?” de modo a conhecer melhor as crianças. Esta atividade foi desenvolvida a partir de uma folha que tinha um círculo que solicitava o nome, um defeito, uma qualidade, um sonho, profissão que gostariam de ter, o que mais os/as assustava, as atividades de lazer que costumam fazer, como são fisicamente e o que faziam nas férias. Após a turma toda ter acabado de fazer a sua apresentação por escrito, foi pedido a cada aluno/a que se apresentasse, lendo o que escreveu ou mostrando o que desenhou acerca de si mesmo/a. Esta atividade foi importante na medida em que se percebeu como eram as crianças com quem se iria trabalhar e perceber qual era a conceção que eles/as tinham deles/as mesmos/as.

Na segunda sessão iniciou-se o tema Direitos das Crianças com uma pequena explicação dos Direitos Humanos, em que se referiu o que eram e para que serviam. Após isto, foi distribuída uma folha a cada aluno/a com os direitos das crianças, que a turma leu. De seguida, foram mostradas imagens relativas aos direitos das crianças em que os/as alunos/as tiveram que adivinhar qual era o direito que estava ali representado. Esta atividade foi pertinente para apurar o conhecimento dos mesmos/as relativamente aos direitos da criança.

Ainda no contexto do tema dos Direitos das Crianças, na sessão seguinte, foi pedido aos/às alunos/as para construírem um “cocas” para fazerem um jogo sobre os vários direitos das crianças. Assim, distribuiu-se a cada criança uma folha quadrada para que elas fizessem as dobragens até obter um “cocas”. Após as dobragens, eles/as pintaram os triângulos com as cores que queriam e no verso escreveram os direitos escolhidos por eles/as mesmos/as.

Na sessão seguinte, foi finalizado este jogo. Após a finalização, foi pedido à turma que um/a de cada vez perguntasse a um/a colega “quantos queres?”. O/A colega escolhido/a dizia um número e a criança que tinha o cocas tinha de o ir abrindo e fechando consoante o número escolhido. Assim, após aparecerem 4 cores, a criança a que foi escolhida para jogar, seleciona uma cor e posteriormente é lido o direito que calhou a essa criança. Esta atividade teve como grande objetivo trabalhar os conteúdos que se abordaram ao longo das sessões anteriores, bem como incentivar a interação entre as crianças.

Na quinta sessão, foi proposto às crianças a elaboração cartazes sobre os direitos das crianças. Assim, dividiu-se a turma em pares e distribui-se uma cartolina por cada par. Seguidamente, explicou-se à turma que estas tinham que escolher um direito da criança e desenhar na cartolina esse mesmo direito.

Seguidamente, na sessão seis, as crianças acabaram de desenhar os cartazes sobre os direitos das crianças. Após a finalização desta atividade, foi realizado o jogo do elogio. Este jogo consiste em cada aluno/a escrever um elogio para cada colega da turma. Depois de todos/as terem terminado, distribuíram os elogios pelos/as colegas da turma. Deste modo, as crianças perceberam quais as perceções dos/as seus/as colegas em relação a eles/as e à visão sobre si próprias e sobre os outros.

Finalmente, na sétima e última sessão, foi distribuída a avaliação qualitativa às crianças, que continha 4 perguntas: “O que significou para mim participar no projeto Art’Themis?”; “O que mais gostei?”; “O que menos gostei?”; “O que mudava/fazia diferente?” e no final da mesma pedia para eles/as fazerem algum comentário/desenho sobre o projeto. No final da sessão, uma vez que com base nos direitos das crianças falou-se um pouco sobre a igualdade de género e com o objetivo de se continuar o trabalho com esta turma no próximo ano letivo, foi dado um origami a cada criança. Às raparigas foi dado uma boneca de cor azul e aos rapazes foi dado um boneco de cor rosa. Esta distribuição foi propositada de modo a perceber também se poderiam existir alguns estereótipos de género.

4.1.3 2ºCiclo

No 2º ciclo do Ensino Básico, o Projeto Art’Themis, no Porto, desenvolveu o seu programa numa turma do 5º ano. Neste ciclo, as finalidades propostas são:

- “Contribuir para a tomada de consciência quanto às questões da violência doméstica e dos direitos humanos em geral;

- Desenvolver com os/as jovens factores de protecção e de resiliência para sobreviverem à violência;
- Desenvolver com os/as jovens valores, atitudes e princípios, no sentido de os capacitar a construir relações afectivas, de amizade e de trabalho assentes na paz e no respeito por si mesmos/as e pelos/as outros/as;
- Contribuir para a tomada de consciência da importância da igualdade de género e do respeito pelos direitos humanos em geral.”

(Magalhães *et al.*, 2007: 93)

Esta turma, teve também 7 sessões de intervenção. Isto deve-se ao mesmo motivo explicado acima, tendo sido iniciada a intervenção nesta turma em março de 2015. Assim, devido a este facto, só foi possível desenvolver com as crianças os temas relacionados com os direitos das crianças e com os estereótipos e preconceitos.

Assim, o plano executado para o 5ºano foi o seguinte:

Módulos temáticos	Objetivos
Início do Projeto	Apresentação do projeto e da UMAR
Direitos das Crianças	Informação sobre os direitos principais; Cimentar o trabalho em conjunto; Autoestima.
Estereótipos e Preconceitos	Identificar estereótipos e preconceitos; Reconhecer os diferentes tipos de estereótipos; Desconstrução de estereótipos de género; Desconstrução de papéis de género.
Finalização do Projeto	Avaliação

Tabela 5: Programa da Implementação do Projeto Art’Themis no 2ºciclo no ano letivo 2014/2015.

Deste modo, irei descrever detalhadamente as atividades executadas nas sessões de intervenção.

Na primeira sessão, à semelhança do 2º ano, foi realizada a atividade “Quem sou eu?”, que está descrita acima.

Passando para a segunda sessão, foi mostrado o vídeo “Mudar o mundo” que fala sobre os direitos das crianças. À medida que as cenas iam passando era feita uma pausa em determinadas cenas e distribuía-se uma ficha a cada aluno/a da turma, para que eles/as preenchessem sobre aquela cena. Depois, foi sugerido que fizessem um desenho sobre o que mudavam de modo a melhorar a cena a que assistiram. Esta atividade foi pertinente na medida em que ajudou a perceber quais os conhecimentos que a turma tinha acerca dos direitos da crianças.

A sessão seguinte foi iniciada com a pergunta se a turma sabia os diferentes direitos das crianças. Após um debate em que foram mencionados todos os direitos e exemplos práticos destes, foram distribuídas um conjunto de folhas que continham os 10 direitos das crianças. Foi então explicado à turma que esta teria que desenhar três direitos das crianças à sua escolha e depois escrever um comentário em forma de frase, poesia, palavras relacionadas com o direito para reflexão acerca dos restantes direitos.

A quarta sessão foi a continuação da sessão anterior. No desenvolvimento da atividade falou-se com as crianças sobre dúvidas do preenchimento das folhas e refletiu-se em conjunto com elas os comentários das mesmas sobre os direitos das crianças. Neste diálogo mais individual conseguiu-se perceber mais profundamente concepções de valores e comportamentos da turma.

Na sessão seguinte, foi perguntado aos/as alunos/as se sabiam o que era um estereótipo e um preconceito. A partir das respostas, iniciou-se um debate sobre exemplos de estereótipos culturais, sociais, económicos, raciais e de género. Cada aluno/a disse um estereótipo a partir de experiências deles/as mesmos/as. Também deram exemplos de preconceitos que estão presentes atualmente na sociedade. Assim, a partir de experiências e conhecimentos das crianças conseguiu-se refletir sobre estes dois conceitos. Esta sessão foi também para a escolha do produto final para o *I Encontro Art’Themis: Caminhos de um Currículo de Prevenção*.⁸

Na sexta sessão foi decidido pela direção de turma que os/as alunos/as não iriam estar presentes no Seminário Final. No entanto, a turma decidiu continuar a ensaiar a música para,

⁸ Pode aparecer também, ao longo do relatório de estágio, designado como Seminário Final.

na última sessão, apresentarem com o objetivo de ser o produto de finalização do Projeto. O produto artístico escolhido foi cantar a música “We are the world”. Assim, a turma esteve a analisar a letra em português e só depois do debate sobre o significado que a música transmite, houve um primeiro ensaio.

A última sessão teve como objetivo a finalização e avaliação do Projeto Art’Themis. Assim, nesta sessão foi distribuído o questionário pós-teste, questionário igual ao pré-teste, de modo a avaliar quantitativamente a mudança ocorrida desde o início do ano letivo até ao final. Após o preenchimento do questionário, foi distribuída a avaliação qualitativa, igual à da turma do 1º ciclo. Seguidamente ao preenchimento da avaliação por escrito, foi perguntado aos/às alunos/as se queriam dizer a sua opinião sobre o projeto e o desenvolvimento das sessões. No final, e tal como se tinha já falado com a turma, estes/as apresentaram o seu produto final.

4.2 Ações de sensibilização

4.2.1 Jardins-de-Infância

As ações de sensibilização são também uma parte importante para que as crianças e os/as jovens que nelas participam, compreendam esta problemática que está presente no seu dia-a-dia. É então concedido o espaço para debaterem e exporem as suas dúvidas e opiniões sobre o tema, pois a intenção é que estes tenham uma consciencialização e que leve a prevenção destes comportamentos e à promoção da Igualdade de Género. Deste modo, a pedido da Presidente da Associação de Pais de uma escola em Ovar, realizou-se uma ação de sensibilização em três turmas de Jardim de Infância, com idades dos 3 aos 6 anos. Foi pedido para se dinamizar esta ação de sensibilização para mostrar às educadoras destas crianças que com estas idades já existem estereótipos e que é preciso um programa de intervenção mais contínuo, já que as educadoras e a autarquia se opuseram à ideia de ter um programa de prevenção, pois achavam que as crianças nestas idades ainda não tinham estereótipos.

Na tabela seguinte, encontram-se as atividades propostas para a dinamização das ações de sensibilização:

Turmas	Atividades
Grupo 1	Smiles; Papéis de Género; Colagens.
Grupos 2 e 3	Smiles; Papéis de Género; Famílias; Colagens.

Tabela 6: Atividades das ações de sensibilização.

Começou-se pela dinâmica *smiles*, com diferentes expressões, de modo a que eles/elas identificassem os diferentes sentimentos presentes na imagem que estava a ser discutida. Posteriormente a estas identificações, pedimos para que cada um/uma desse exemplos de situações em que nutriam esses mesmos sentimentos.

De seguida, foi realizada uma dinâmica relacionada com os papéis de género em que se mostraram diferentes imagens com pessoas que não tinham características de género. A única coisa que os poderia caracterizar era a profissão ou a atividade que estava a desenvolver nas imagens. A partir destas imagens, eles/as tinham de referir se era menino ou menina e explicar porquê.

Após esta atividades, foi realizada a atividade das Famílias em duas das três turmas. Esta consistiu em mostrar imagens de diversas famílias e eles/as tinham de identificar quem estava na família.

Para finalizar as sessões, foi realizada a atividade das colagens, que consistiu, como explicado anteriormente, na distribuição de cartolinas de três cores, sendo elas azul, amarelo e vermelho, que correspondiam às palavras felicidade, amizade e amor, respetivamente. Seguidamente, foram postas várias imagens para que as crianças pudessem recortar e colar na cartolina que tinham, conforme as suas conceções acerca de cada palavra. Estas cartolinas ficaram com a turma, para que pudessem expor na sala o seu trabalho.

5. Avaliação

A avaliação é uma componente pertinente para as intervenções sociais e /ou educativas pois “é o principal instrumento de apoio à replicação e reprodução alargada das boas práticas, porque permite compreender tanto os sucessos como os insucessos das ações desenvolvidas” (Capucha, 2008:45). Deste modo, não faz sentido que esta seja aplicada apenas no final do projeto, uma vez que esta “ terá que operar-se sempre por referencia à situação e contexto concretos e específicos em que se irá inscrever e funcionar” (Rodrigues, 1994:104). Neste sentido, o projeto pretende a estimulação da reflexão individual e coletiva, dando assim oportunidade de intervenção conjunta dos/as participantes e do/a avaliador/a e/ou formador/a na procura de soluções e de modos de ação. Neste sentido, assume-se aqui a avaliação como um momento de aprendizagem conseguido através da participação, exposição e argumentação de todos/as os/as participantes, a partir de um diálogo, onde se revelaram motivações e perceções acerca do projeto.

Por todos os motivos enunciados, pretende-se então que a avaliação seja formativa e participada, pois desta forma é possível a regulação do processo, bem como o seu aperfeiçoamento segundo as especificidades de cada turma. É então pretendido que haja um momento de reflexão de modo a fazer uma análise aos pontos fracos e fortes de uma sessão para que se possa avançar.

Relativamente ao grau de aproximação dos/as avaliadores/as, na minha perspetiva, podem ser encontrados momentos tanto de avaliação externa como interna, na medida em não se justifica a definição de um só tipo de avaliação, sendo estas duas complementares e dois pólos de uma relação dialética (Rodrigues, 1994). Deste modo, os dois tipos de avaliação interligam-se, na medida em que primeiramente é um projeto feito por encomenda, ou seja, pedido por uma instituição fora da equipa que a dinamiza. Por outro lado, enquanto parte integrante da equipa avaliadora, é necessário manter algum distanciamento, construindo da melhor maneira uma visão imparcial sobre o que irá decorrer no contexto. No entanto, é possível assumir um outro papel, sendo este o de orientação e auxílio aos/às participantes, de modo a que eles/as construam a sua autonomia para se tornarem em protagonistas da sua própria mudança e que participem com as suas opiniões para a construção do projeto.

De um modo geral, estas duas avaliações “ganham em serem combinadas entre si: a compreensão distanciada é completada, alargada e corrigida por um olhar do interior” (Almeida, Boterf & Nóvoa, 1992:126).

5.1 Avaliação dos/as alunos/as

Para efetuar a avaliação com as turmas, optou-se pela junção da abordagem qualitativa e da quantitativa, de modo a compreender a evolução no projeto.

Referindo as técnicas de avaliação usadas, ao 2º ano e 5º ano foram distribuídas fichas de avaliação do projeto, em que os/as alunos/as deram as suas opiniões sobre o mesmo, em relação ao que gostaram, o que não gostaram e o que mudariam no projeto. Todas estas componentes poderão revelar-se importantes para que se possa aperfeiçoar o projeto a cada turma, consoante as suas necessidades e os seus interesses, pensando na continuidade do mesmo. Em relação ao Jardim-de-Infância, a avaliação foi realizada através do diálogo, devido à sua faixa etária.

A nível quantitativo, foi administrado um questionário antes e após a intervenção. Assim, a avaliação quantitativa, constituiu-se na diferença entre o resultado do pós-questionário com o resultado do pré-questionário. Este questionário foi unicamente administrado na turma de 5ºano.

De seguida, apresenta-se os resultados obtidos através da avaliação qualitativa das três turmas.

Em relação ao Jardim-de-Infância e, como se pode ver na nota de terreno a seguir,

“(...) a educadora pediu que as crianças dissessem um comentário sobre o projeto. A grande parte das crianças disseram que gostaram muito do projeto e que tinham realizado jogos e atividades muito engraçados e divertidos.” (nota de terreno nº124)

Neste diálogo também percebeu-se que as crianças conseguiram assimilar os temas abordados pelo projeto, já que eles/as referiram:

“[resposta de um menino à pergunta “que atividades foram feitas?”] existiu uma atividade em que elas mostravam imagens de bonecos que não se sabia se era rapaz ou rapariga e nós tínhamos que adivinhar. A educadora perguntou se ainda se lembravam porque é que se tinha trazido essa atividade, e o menino respondeu que era para percebermos que rapazes e raparigas podem fazer a mesma coisa e terem os mesmos gostos.” (nota de terreno nº124)

Passando agora para a avaliação do 2º ano do 1º CEB, esta também foi unicamente qualitativa. No entanto, foi executada de maneira diferente, sendo que não consistiu unicamente de um diálogo em conjunto. Nesta turma, como já referido acima, foi realizada uma ficha de avaliação que tinha as seguintes perguntas:

- O que significou para mim participar no Projeto Art’Themis?

- O que eu mais gostei?
- O que eu menos gostei?
- O que eu mudava/fazia diferente?
- Comentário sobre o Projeto.

Em relação à primeira pergunta, os/as alunos/as responderam que significou muito, pois foi um projeto muito interessante. Também foram referidas as expressões “*Alegria*”, “*Amor e Paixão*” e “*Aprender e participar em trabalhos*”(nota de terreno nº133).

Na segunda e na terceira pergunta, a turma dividiu as suas opiniões, incidindo na questão dos jogos pedagógicos realizados.

Já no que mudavam/faziam diferente a turma achou que se devia realizar mais trabalhos em equipa. Assim o trabalho em equipa é aqui valorizado pela turma, já que ainda não tinham trabalhado em conjunto e foi uma experiência enriquecedora para eles/as, na medida em que se conheceram e ajudaram-se.

Em relação ao 5º ano, a avaliação qualitativa recorreu ao mesmo método que a do 2º ano. Assim, o que significou o projeto para a turma foi o facto de eles/as poderem dar a sua opinião em relação aos temas. Assim os/as alunos/as referiram que este projeto lhes ensinou “(...) *a perceber que a discriminação é má e muito mais.*; “*Aprendi que não posso ser racista.*.”; “*Significou saber mais sobre os direitos e os deveres de uma pessoa.*.”; “*Significou muito, pois foi uma experiência nova onde pude discutir o que está de mal com a humanidade*” (nota de terreno nº131).

Na segunda pergunta, “O que mais gostei?”, as respostas da turma foram maioritariamente em relação ao vídeo “Mudar o mundo” e sobre os desenhos dos direitos das crianças. Um/a aluno/a referiu ainda que gostou “(...) *muito de aprender o que são estereótipos e preconceitos*” (nota de terreno nº131).

Em relação ao que menos gostaram, a turma referiu principalmente que foi não irem ao seminário. Já em relação ao que mudavam/fariam diferente, os/as alunos/as disseram as seguintes frases:

- “*Queria que os sem-abrigo tivessem uma casa para não viverem na rua.*”
- “*Respeitar todas as pessoas negras ou brancas.*”
- “*Portar-me melhor com os colegas.*”
- “*Ajudar a perceber que todos somos diferentes e é isso que nos torna únicos.*”
- “*Eu tirava as pessoas da rua.*”

- “*Ajudar os(as) meninos(as) deficientes e dar-lhes alegria.*” (nota de terreno nº131).

Constata-se que o que mudavam não seria acerca do Projeto, mas sim algumas situações à sua volta ou o seu comportamento e as suas atitudes perante as outras pessoas. Nesta linha de sentido, pode também referir-se que, tal como os/as alunos/as dizem, os/as ajudou a serem mais unidos/as, a agirem de forma mais responsável e correta e a agir em diversas situações, para os/as quais poderiam ainda não estar preparados/as. Foi também perceptível que as opiniões de todos/as os/as participantes da turma são positivas e que os/as sensibilizou para os direitos que têm e que “*os ajudou a ver o mundo de forma diferente.*” (nota de terreno nº131)

A avaliação quantitativa, como já foi dito, foi só aplicada a esta turma. Assim, foi aplicado um questionário antes da intervenção e o mesmo após a intervenção, de modo a verificar a alteração de conhecimentos efetuados nesta turma.

Pré – Intervenção (média)	Pós-Intervenção (média)	Melhoria de Resultados (média)
67,60%	81,46%	13,86 %

Tabela 7: Avaliação quantitativa dos/as alunos/as do 5º ano do 2º CEB.

Deste modo, pode reparar-se que esta turma antes da intervenção tinha uma média de 67,60%, passando a mesma para 81,46% depois de ter sido efetuada a intervenção na turma. Assim, esta turma, a nível quantitativo, demonstra uma melhoria de resultados de 13,86%.

Nesta alteração é de salientar que a turma, no questionário pré intervenção, nas perguntas sobre estereótipos e preconceitos, teve uma média de 0,90% e de 2,20% respetivamente, de respostas certas, temas estes que a maior parte da turma não tinha ainda retratado. No entanto, com a intervenção e após a abordagem destes temas esta média melhorou significativamente para 6,77% e 5,73% respetivamente. Em relação às médias das restantes perguntas, estas também tiveram uma melhoria do pré-teste para o pós-teste.

Em geral, tanto no pré-teste como no pós-teste, a turma demonstra que já conhece os temas que iriam ser abordados, tais como os direitos da crianças e a igualdade de género. Em relação à violência, esta foi discutida brevemente durante algumas sessões, não tendo sido apresentado à turma de forma aprofundada. No questionário pós-teste a turma obteve

uma média superior à do pré-teste, demonstrando assim o envolvimento, a discussão e a reflexão destas crianças em relação aos temas abordados.

5.2 Avaliação dos/as docentes

Quando a intervenção do Projeto Art'Themis, esta não pressupunha só a interação com os/as alunos/as, mas sim também com os/as docentes que neste caso são os/as Diretores/as de Turma, devido ao seu conhecimento e influencia que têm sobre a vida académica dos/as participantes do Projeto.

Deste modo, para perceber qual seria a opinião dos/as docentes sobre o projeto e sua implementação, foi distribuído um questionário com uma parte quantitativa e um segunda parte qualitativa. Este questionário serviu também para que se pudesse ajustar o projeto para uma intervenção futura, de modo a conseguir adequá-lo ao contexto e à turma.

Desta forma, irei começar por apresentar os dados quantitativos desta avaliação:

	Não satisfaz	Satisfaz	Bom	Muito Bom	Excelente
Pontualidade dos/as técnicos/as			1x		2x
Domínio dos conteúdos dos/das técnicos/as			1x		2x
Postura dos/as técnicos/as			1x		2x
Relacionamento dos/das técnicos/as com as crianças participantes			1x		2x
Motivação das crianças participantes/turma			1x		2x
Pertinência dos conteúdos abordados			1x		2x
Adequação das atividades/instrumentos aos conteúdos			1x		2x

Adequação das atividades à faixa etária das crianças participantes			1x		1x
Relevância dos conteúdos para a formação pessoal e social das crianças/jovens participantes			1x		2x
Percepção da satisfação pessoal					1x
Percepção da satisfação das crianças participantes/ turma			1x		2x
Percepção da satisfação com o clima das sessões			1x		2x
Motivação/participação das crianças/turma nas sessões			1x		2x
Comportamentos das crianças nas sessões		1x	2x		
Compreensão dos conteúdos pela turma				1x	
Mudanças de comportamentos e atitudes das crianças/turma			2x		
Motivação para continuar a participar no Projeto			2x		1x

Tabela 8: Avaliação quantitativa dos/as docentes (JI, 1º CEB e 2ºCEB).

Assim, perante os dados quantitativos, pode aferir-se que os/as docentes, de um modo geral, consideram relevante o Projeto. Pode também observar-se que os/as docentes acham as temáticas pertinentes para estes/as alunos/as e têm motivação para a continuidade do Projeto.

Deste modo, e apoiando-me nos dados qualitativos dos/as docentes, percebe-se que este projeto demonstra para os/as docentes várias vantagens tais como:

*“(…)- Desenvolver os aspetos cognitivos, afetivos e de comunicação;
- Desenvolver a ligação adulto/criança, estimulando todo o aspeto sensorial, através de diferentes atividades; - Participação ativa entre todos os intervenientes”* (Questionário de avaliação nº1).

Neste sentido, os/as docentes acham bastante importante este tipo de projetos pois *“(…) tudo o que envolva os alunos na consciencialização da igualdade e participação cívica é positivo.”* (Questionário de avaliação nº2)

De acordo com isto, os/as docentes referem que a formação pessoal e social dos/as alunos/as é importante, já que esta intervenção melhora o relacionamento da criança perante a sociedade em que está inserida e o modo como eles/as se constroem como cidadãos e cidadãs.

Em relação aos temas abordados nas sessões, os/as docentes referem que os temas trabalhado têm extrema importância e que devem de continuar a ser explorados. Uma docente refere ainda que um dos temas que deveria de ser tratado seria *“o combate a atitudes racistas”*. (Questionário de avaliação nº3)

Ainda em relação a avaliação, os/as docentes referem que o trabalho realizado com as turmas pode e deve de ser mais aprofundado, já que este pode trazer mudanças significativas nas atitudes, valores e comportamento dos/as jovens e das crianças, tanto a nível escolar, como a outros níveis da sua vida.

CAPÍTULO IV – Análise e Discussão de Resultados

Introdução

Neste capítulo, serão explicitadas as conclusões a que cheguei da análise de conteúdo realizada a partir das sessões de intervenção e das ações de sensibilização. Irei também ressaltar a reflexão realizada sobre a problemática central deste trabalho, bem como de outras problemáticas que surgiram, de acordo com o contexto.

1. Emoções, Autoestima e Papéis de Género no Jardim de Infância

O Jardim de Infância é um contexto importante de investigação/intervenção na problemática de violência de género e promoção da igualdade de género na medida em que surge “ como instrumento de promoção social, difundida pelo modo de constituição dos programas de estudos, mas também pelas suas formas de transmissão dos conhecimentos e da própria organização escolar” (Tarizzo & Marchi, 1999:11). É um espaço onde as crianças se desenvolvem, se podem formar enquanto cidadãos e cidadãs e um local para que, livremente, construam a sua personalidade e adotem comportamentos, atitudes e posições em relação a diversos aspetos, tendo sempre como pilar as aprendizagens adquiridas no contexto familiar. É então necessário criar espaços para o desenvolvimento da cidadania nestas crianças, incluindo então na sua educação a temática da Igualdade de Género e da Prevenção da Violência (Torney-Punta, 2004). Apesar de ainda não existirem estudos que comprovem que a prevenção da violência e promoção da igualdade de género tem um impacto a longo prazo na vida destas crianças, é importante começar a investigar e intervir cedo neste campo, de modo positivo e adequado à idade e ao desenvolvimento da criança.

Assim sendo, a implementação do Projeto Art’Themis nos jardins-de-infância iniciou-se com o trabalho das emoções e da autoestima. A decisão por iniciar com este tópico teve a ver com a importância de trabalhar as emoções no JI dado que são inerentes ao ser humano e constituem-se como fundamentais para a tomada de decisão e para uma boa gestão de conflitos.

Deste modo, e como está referido atrás, iniciou-se a intervenção com atividades de reconhecimento das emoções e a que situações estas se poderiam associar, tal como se pode ver no exemplo retirado de uma nota de terreno:

“Falando em alguns exemplos, as crianças, em relação ao smile que estava a sorrir, referiram que estava contente, alegre e feliz, e que sentiam isso quando “estamos perto da família e dos amigos”, “quando fazemos um amigo”, “quando

recebemos prendas” entre outras. No smile que estava triste, todos/as eles/as responderam que na imagem estava triste, no geral. Quando se perguntou quando sentiam isto eles/as responderam “quando não nos deixam brincar”, “quando ficamos zangados com um/a amigo/a”, “quando nos batem”. Quando os/as alunos/as responderam esta última afirmação, perguntamos porque é que batiam uns/as nos/as outros/as. As crianças foram respondendo que era “porque discutimos”, “porque não nos emprestam coisas” ou simplesmente “porque deixamos de ser amigos e não nos deixam brincar mais”. (nota de terreno nº 11)

Pode ser observado que as emoções surgem associadas e como respostas a determinada situação e que, nas crianças, esta resposta emocional está relacionada com pessoas e com a sua participação no mundo social, nas diferentes interações que estabelecem. Deste modo, é importante então que reconheçam as suas próprias emoções para que possam regulá-las, e que aprendam a identificar e compreender as emoções de outros/as. Só após este reconhecimento, podem compreender-se as emoções das outras crianças e pessoas, decorrendo daí a possibilidade de educar para uma compreensão da solidariedade e da igualdade.

É também importante referir-se que as crianças, a partir do que lhes é dado pelo mundo adulto, recriam, criam e transformam, concebendo um novo significado que seja adequado a eles/as. Neste sentido, participam no mundo como atores sociais (Trevisan, 2006).

De modo a trabalhar as emoções, o papel da educadora também foi importante, na medida em que, no final de cada atividade, juntava o grupo todo para que pudessem explicar às outras crianças o que estiverem a fazer e como se sentiram naquela atividade. Este exemplo permitiu às crianças descrever as emoções sentidas, expressando-as por meio de palavras e do uso de etiquetas ou rótulos verbais precisos.

Assim, foi possível perceber quais as conceções das crianças acerca das emoções e que estas conceções são o resultado do que lhes é dado pelo mundo adulto e que eles/as recriam, criam e transformam, ou seja, as emoções das crianças são apreendidas à semelhança do que acontece com os adultos, no entanto, mediadas por uma experiência de vida mais pequena e tendo sempre um significado adequado à sua idade e desenvolvimento (Trevisan, 2006).

Neste programa de prevenção, o objetivo de iniciar com as emoções primeiro foi de abrir caminho para, em seguida, trabalhar a autoestima de cada um/a. A autoestima é fundamental para o desenvolvimento pessoal, social, afetivo e académico das crianças. Aqui, a autoestima foi trabalhada também a partir das suas opiniões e das suas vivências, dando espaço às crianças de poderem falar e de se exprimir sem constrangimento.

Consolidou-se o tema, realizando um trabalho de colagens. Com as colagens, percebeu-se que estas já identificavam bem as interações, relações, expressões, sentimentos e atitudes, resultantes de uma determinada emoção como se pode ver abaixo:

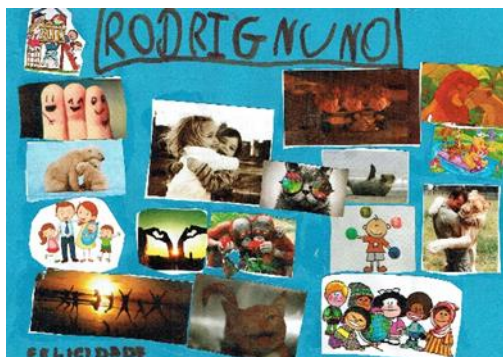


Figura 1: Cartolina relacionada com a Felicidade

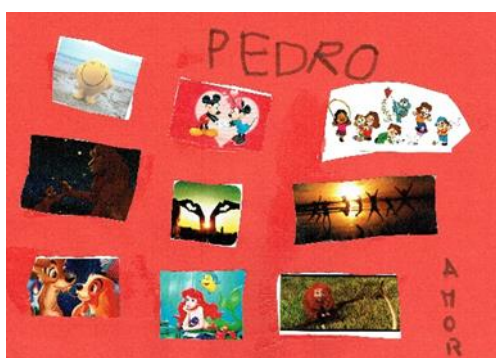


Figura 2: Cartolina relacionada com o



Figura 3: Cartolina relacionada com a Amizade

Relacionado com este tema e como se pode ver já pela nota de terreno mencionada, encontra-se o tema conflito. Durante o ano letivo, com este grupo de crianças, foi também trabalhada a ligação entre as emoções e as formas de resolução de conflitos. Assim, foi perguntado às crianças como elas reagiam perante um conflito, tal como se pode ver na nota de terreno seguinte:

“(...) a educadora perguntou como é que eles/elas costumam resolver os conflitos entre eles/elas. As crianças explicaram então que, às vezes, quando deixam de ser

amigos/as uns/as dos/as outros/as, que costumam bater, dando pontapés e não brincando mais com essa pessoa.” (nota de terreno nº 8)

Assim, a partir deste comentário realizado por algumas crianças, vê-se que estas resolvem os seus conflitos, por vezes, com agressividade. Sendo assim, percebe-se que o conflito, neste caso traduz-se “(...) [n]uma situação de concorrência, onde as partes estão conscientes da incompatibilidade de futuras posições potenciais, e na qual cada uma delas deseja ocupar uma posição incompatível com os desejos da outra” (Boulding in Neto, 2006:1/2). Explicitando melhor esta ideia, o conflito apresenta-se como um confronto de ideias e visões opostas. No entanto, este mesmo conflito é também

“(...) um elemento natural das relações entre pares (...). Além disso, ele contribui para a organização social do grupo de pares, o desenvolvimento e reforço dos laços de amizade, a reafirmação de valores culturais e o desenvolvimento individual e expressão do *self*” (Corsaro, 2005 in Corsi 2010:54).

Deste modo, o conflito torna-se importante para o debate de novas ideias e um modo de estruturar as suas relações e identidades e o seu lugar de pertença a um determinado grupo.

A agressividade, como já foi evidenciado, surge então como uma resposta à situação de conflito, ou seja, surge pela frustração da (não) imposição das ideias ou para conseguir impô-las à força. Assim, considera-se aqui a agressividade uma maneira de sobrepor uma ideia em relação à outra, recorrendo ao uso da força física. Raimundo (2005) refere que as crianças mais jovens usam com mais frequência a agressão física, observando-se comportamentos hostis e emocionais. Desta forma e de modo a explicar por outras palavras, a agressividade traduz-se numa das ferramentas mais usadas para resolver os problemas. Tal como refere Dias (2014) no seu estudo sobre agressividade na infância, esta agressividade pode ser considerada como um comportamento adaptativo que se sujeita a modificações. Ribeiro (2007), após a realização de um estudo de caso acerca da violência entre pares em contexto escolar, e relacionando com a perspetiva acima referida, traduz a agressividade como sendo a capacidade de agir, ou seja, a capacidade que a criança tem para se afirmar em diversas situações. Neste sentido, um trabalho de prevenção necessita de fazer claras distinções entre agressividade e violência, em que a primeira é uma atitude impulsiva e impensada para resolver conflitos, e a segunda consiste em atos pensados com objetivo de magoar, controlar ou humilhar a outra pessoa. A prevenção primária nestas idades permite trabalhar desde cedo o reconhecimento positivo do conflito e a sua resolução, evitando o uso da agressividade,

para que as crianças não aprendam a tirar benefício do uso da força para conseguir os seus objetivos ou impor as suas ideias.

Um dos últimos temas tratados e também pertinente para o desenvolvimento das crianças foram os papéis de género. A este nível de representações de género, tanto na intervenção durante o ano letivo com as crianças, como em ações de sensibilização em jardins-de-infância, as crianças rotulam e categorizam diversas atividades, profissões e brincadeira, de acordo com o género (Silva *et al.*, 1999), tal como pode ler-se na nota de terreno abaixo:

“(...) foi mostrada outra imagem com uma pessoa a aspirar de avental. Aqui, as crianças referiram que era uma menina. A justificação que deram foi “é uma menina porque tem um vestido”. Depois de explicado que era um avental, eles/as continuaram a dizer que era uma menina, pois “geralmente são as meninas que aspiram e limpam a casa”. (Nota de terreno nº 119)

É então possível ver que o papel da mulher ainda está muito ligado às lides domésticas e às “donas de casa”, ou seja, ainda existe uma representação social do que é considerando feminino, tornando o sexo feminino numa categoria (Costa, 2013). Estas representações sociais são definidas por sistemas de referência (neste caso, a família) de modo a ajustar os comportamentos de cada indivíduo (Ribeiro, 1991).

Após esta imagem, foram exibidas outras, de modo a perceber as conceções de papéis de género que as crianças têm e como estas poderiam ser trabalhadas. Nesta atividade, eles/as tinham de identificar se era menino ou menina a personagem presente em algumas imagens sobre profissões:

“Outra imagem mostrada foi o/a boneco/a com uma caixa de ferramentas. As crianças disseram mais uma vez que era um menino, pois as meninas não utilizam ferramentas e em casa quem utiliza são os pais.” (nota de terreno nº112)

“(...) um menino respondeu “é um menino porque as raparigas não trabalham”. Nós perguntamos então o que é que a educadora dele fazia. Ele respondeu “as meninas só trabalham a dar explicações”. (nota de terreno nº119)

É então a partir destes dois comentários que se pode ver que as mulheres, para estas crianças, ainda estão ligadas a profissões que sejam relacionadas com o cuidar e educar outras pessoas e a sensibilidade, como a educação, referida acima, e que os homens ainda estão ligados a profissões relacionadas com força física, como construtor.

Esta segregação é também visível nas brincadeiras:

“A imagem seguinte era do/a boneco/a a jogar futebol. Os meninos responderam todos que era um rapaz, pois só os rapazes é que jogam à bola (...) Esta imagem foi a que teve mais discussão porque os rapazes não aceitavam que as raparigas jogassem futebol.” (nota de terreno nº 112)

Neste comentário, pode perceber-se que as crianças ainda acham que existem brincadeiras tipicamente masculinas e outras tipicamente femininas, sendo o futebol uma brincadeira geralmente associada ao sexo masculino. Isto pode ser explicado pelo papel dos meios de comunicação que muito raramente falam do desporto praticado por mulheres, dando ênfase a clubes masculinos.

No entanto, e apesar de as percepções das crianças serem baseadas nas crenças, valores, comportamentos e atitudes apreendidos pela sociedade e pelo poder patriarcal, podemos simultaneamente perceber que existe também uma redução dessas assimetrias. Deste modo, existe a emancipação e a mudança de papéis que deixam de ter critérios de género, tal como se pode ver nas seguintes opiniões das crianças:

“[uma menina a referir-se à imagem da pessoa com aspirador] (...) o meu pai também aspira e limpa a casa quando é preciso e também usa avental para fazer as coisas em casa”. (nota de terreno nº119)

“No entanto houve um dos meninos que disse “mas a minha avó e a minha mãe usam o martelo para arranjar as coisas”. Assim com esta afirmação, mais meninos e meninas começaram a afirmar que as suas mães ou avós também usavam ferramentas.” (nota de terreno nº112)

“[em relação a jogar futebol] (...) as meninas responderam que também gostavam de jogar futebol.” (nota de terreno nº112)

Estas opiniões foram pertinentes para alargar o diálogo, na medida em que permitiram desconstruir os estereótipos de género com os quais a maioria das crianças se identificava, dando-lhes a perceber que não existem profissões tipicamente masculinas nem tipicamente femininas e que qualquer pessoa pode exercer qualquer profissão ou trabalho. O impacto deste diálogo pode não ser total e a mudança nas representações não se realizar em todas as crianças. No entanto, pode ser um ponto de partida para abrir horizontes nas crianças com uma socialização primária mais “estereotipada”.

Por fim, sentiu-se a necessidade de incluir no programa o tema “Famílias”. Esta necessidade surgiu pois fomos nos apercebendo de situações de crianças que mostravam algum desconforto quando se faziam referência à família. Viemos a constatar que algumas tinham famílias em que existiam situações de divórcio ou de emigração, o que parecia ser a causa do desconforto notado. Deste modo, abordou-se este tema, para que estes/as pudessem perceber a existência de diversos tipos de família sem ser a nuclear:

“(…) eram mostradas imagens de diversas famílias e eles/as tinham de identificar quem estava na família. A primeira imagem mostrada foi a de uma família nuclear, e as crianças responderam que quem estava presente na imagem era “a mãe, o pai e os/as filhos/as”. Depois foi apresentada uma imagem com uma família monoparental e as crianças responderam que estavam presentes “a mãe (ou o pai, de acordo com a imagem) e os/as filhos/as”. Depois foram apresentadas imagens de famílias constituídas por casais homossexuais. As crianças tiveram várias respostas como “é a mãe, a tia e o bebê”, “é a mãe e as filhas”, entre outras. Nós perguntamos se não podia ser duas mães e um bebê. A maior parte das crianças respondeu que não (…)” (nota de terreno nº 119)

Como se pode observar pelos comentários, as crianças reconhecem os vários tipos de família, mas ainda não reconhecem as famílias de casais homossexuais e o conceito de orientação sexual. No entanto, quando explicado às crianças este tipo de famílias formadas por dois pais ou duas mães, eles/as perceberam que realmente poderia existir, mas ainda não conseguiam perceber como é que existiam crianças nessas famílias. Foi então que surgiu um outro debate, neste caso ligado à adoção, conceito que as crianças não reconhecem quando ligado às pessoas:

“Foi também realizado um debate em torno da palavra adoção. Tentamos perceber o que as crianças compreendiam acerca desta palavra. Todas as crianças disseram que não sabiam o seu significado. Então, perguntou-se se eles/as nunca adotaram animais. Uma das crianças disse que adoção “é quando nós levamos um gato ou um cão para casa para cuidarmos dele”. Assim, conseguiram todos/as perceber que adotar uma criança também é cuidar e gostar dela em família diferente da que nasceram. Uma criança também disse “todas as famílias são diferentes. O que têm em comum é gostarem uns dos outros” (nota de terreno nº 65)

Assim, as crianças perceberam que não existe um único tipo de família, pois elas mesmas começaram a dizer com quem viviam e descobriram semelhanças e diferenças entre as suas famílias. Após isto, realizaram um desenho sobre as suas famílias como se pode ver nas figuras seguintes.



Figura 4 e 5: Desenhos sobre a família

Este programa de prevenção, a nível do Jardim-de-Infância, torna-se bastante pertinente na medida em que valoriza as capacidades de comunicação, expressão, conhecimento emocional e relacional, capacidades essas importantes para a vida em sociedade e em grupo. Foi também importante para que as crianças compreendessem diferentes maneiras de resolverem os seus conflitos bem como percebessem que todos/as eles/as tinham as suas semelhanças e as suas diferenças e que estas diferenças deveriam ser respeitadas e aceites. Assim, desenvolveu-se com as crianças a sua autoestima, as suas competências emocionais, o trabalho de relações baseadas na paz e no respeito e desconstruíram-se papéis e estereótipos de género.

2. Direitos das Crianças e Multiculturalidade no 1º ciclo

A educação deve promover o pleno desenvolvimento da personalidade da criança e do/a jovem, para prepará-lo/a para ter o seu lugar na sociedade. A escola não é apenas um lugar para aprender o conhecimento, mas também um lugar de educação para a cidadania. No espaço educativo, as crianças e os/as jovens devem poder exercer plenamente os seus direitos, no respeito pelos seus deveres.

Assim, partindo desta premissa, o programa de promoção da Igualdade de Género e Prevenção da Violência foi implementado no 1º ciclo, sendo o único tema abordado os Direitos das Crianças. A partir desse tema, surgiram outras problemáticas que foram trabalhadas com eles/as ao longo deste tema central.

Deste modo, os direitos das crianças tornam-se uma parte fundamental do projeto para que estes/as comecem a ter a noção do que é um direito e quais os seus direitos principais. Iniciou-se a temática por solicitar às crianças quais eram os seus direitos, como se pode ler na seguinte nota de terreno:

“[foi perguntado às crianças quais os direitos que conheciam] (...) direito à alimentação, direito a ter uma casa, direito a estar na escola, direito ao amor, direito a brincar (...). Também devemos respeitar os nossos colegas quando eles querem falar.” (nota de terreno nº56)

Como se pode observar pela intervenção das crianças, estas têm alguma noção dos seus direitos e quando é que eles não são cumpridos. Assim, ajudar as crianças a compreenderem quais são os seus direitos é pertinente na medida em que amplia os seus horizontes e desperta os seus valores morais, sendo de extrema importância para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal.

Para consolidar esta atividade dos direitos humanos, foi pedido às crianças que fizessem um desenho a pares sobre os direitos das crianças. Os trabalhos de grupo tornam-se uma vertente importante para a aprendizagem pela partilha de ideias e visões acerca do trabalho que estão a realizar, o aproveitamento das capacidades de cada criança para um objetivo em comum que tem como consequência a complementaridade de funções e, por fim, a descentralização de poder, resultando numa maior responsabilização individual.

Assim, pode-se ver abaixo os desenhos realizados pelas crianças:



Figura 7: Direito ao amor



Figura 8: Direito à alimentação



Figura 9: Direitos das Crianças

A turma referida tem alunos/as de diferentes culturas e religiões. Ao longo do desenvolvimento da temática dos direitos das crianças, foi referido o direito a não ser discriminado, seja qual for a raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza. Uma das alunas referiu:

“(...) as pessoas às vezes gozam comigo por eu ter outra cor, ou então por não comer coisas por causa da minha religião.” (nota de terreno nº56)

Assim, aqui pode-se ver ainda que há a conceção de superioridade de uma cultura em relação à outra. Deste modo, é necessário a implementação de uma educação multicultural de modo a que se proporcione um ensino adequado à diversidade cultural e que acolha a diversidade de opiniões, para que todas as crianças tenham os mesmos direitos e que possam crescer sem constrangimentos (Matos & Brito, 2013). Neste sentido, é necessário procurar caminhos de modo a que aprendam e apreendam os valores de uma cidadania democrática (Gaspar, 2009).

3. Direitos das Crianças, Estereótipos e Preconceitos no 2º ciclo

Implementar um programa de prevenção no 2º CEB, na conscientização dos/as jovens participantes sobre os direitos das crianças até à prevenção da violência, pode ser um fator fundamental para obter possíveis sinais de erradicação da violência (Magalhães *et al.*, 2007). Assim, a implementação torna-se pertinente para que as crianças tomem consciência da

importância dos direitos das crianças e da igualdade de género nas suas vidas. Deste modo e em relação ao 5º ano, abordaram-se as temáticas dos direitos da criança e estereótipos e preconceitos.

A nível dos direitos das crianças, foi perceptível que as crianças já sabiam alguns direitos. É também possível ver que conseguem identificar situações em que os direitos não são respeitados e mostram vontade de mudar essas situações, tal como se viu na sua avaliação, já que gostavam “*de tirar os sem abrigos da rua*” e que “*se respeitassem todas as pessoas, fossem elas brancas ou pretas*” (nota de terreno nº131).

Por vezes, quando é realizado um diálogo, é perceptível a partilha de concepções acerca dos temas, demonstrando que os/as alunos/as se mostravam interessados/as pelas temáticas apresentadas. Deste modo, é muito importante dar espaço às crianças para que elas possam dar a sua opinião e para que possam ter uma reflexão crítica sobre as problemáticas. É também necessário que se reflita sobre outros assuntos que a turma queira falar, pois só a partir das suas experiências e sentimentos é que se vai conseguir com que os/as alunos/as realizem uma aprendizagem significativa.

Já em relação aos estereótipos, é a partir das concepções das crianças que se conseguiu refletir conceitos como o respeito, a diferença, o racismo, bem como as desigualdades raciais, de género e culturais presentes na sociedade:

“[respondendo à pergunta “o que é um estereótipo”] é quando nós dizemos por exemplo “os homens não podem fazer ballet”. (nota de terreno nº105)

Em relação a este tema, pôde observar-se que “a maioria delas já consegue compreender quais as expectativas da cultura em que vivem, a respeito dos papéis e responsabilidades atribuídas ao homem e à mulher” (Cardona *et al.*, 2010:31). Simultaneamente, percebeu-se também que, nestes grupos etários, as crianças e adolescentes estão ainda muito abertos/as para refletir e mudar as suas concepções.

4. Relação docente – turma

Como nota final, é importante também referir a relação da turma com a docente, bem como a relação com a escola. Em alguns casos, esta relação é muito positiva, o que potenciou o impacto dos temas tratados “para um desenvolvimento curricular que se traduza numa ação pedagógica que articule positiva e democraticamente as questões curriculares de género e

cidadania” (Cardona *et al.*, 2010:51). Noutros casos, a relação nem sempre é positiva, ou é mesmo negativa, o que dificulta conseguir bons resultados no trabalho com a turma.

Assim, em relação a uma turma, a rigidez docente, completada com a defesa de uma educação autoritária em que não se aceita a opinião dos/as alunos/as e a vigilância sobre os corpos, sobretudo das alunas, comentando a maneira destes/as se vestirem na escola, torna a relação negativa que resulta em que alguns/as alunos/as não gostem de estar na sala de aula.

Deste modo, a implementação do projeto numa das turmas permitiu que alguns dos estereótipos que os/as alunos/as tinham fossem desconstruídos, chegando a turma à conclusão de que qualquer pessoa, seja ela do sexo feminino ou masculino, pode fazer o que desejar. Perceberam também como os estereótipos e preconceitos podem limitar uma pessoa ou grupo, abrindo assim caminho rumo à igualdade e às relações baseadas na paz e no respeito pelas diferenças. Permitiu ainda que a turma conseguisse contribuir toda com a sua opinião e que conseguissem refletir e perceber as problemáticas do projeto.

Em síntese, a implementação do programa em três níveis de ensino mostrou-se crucial para compreender o que é necessário fazer para uma prevenção sistemática da violência de género, assentando numa perspetiva de defesa dos direitos humanos e da promoção da igualdade de género.

Seguidamente, apresentam-se as conclusões desta dissertação.

Reflexão Final

Como se pode observar ao longo deste relatório de estágio/investigação, os jardins-de-infância e as escolas tornam-se importantes veículos de valores, comportamentos e atitudes, que irão influenciar o desenvolvimento da criança. Assim, pode afirmar-se que a educação tem um papel central na prevenção da violência e na promoção da igualdade de género, já que este tipo de questões estão presentes na educação da e para a cidadania, permitindo assim modificações em relação a comportamentos e atitudes das crianças e dos/as jovens, bem como permite aos/às formadores/as adquirirem conhecimento sobre as representações e cultura patriarcal que perpetua o fenómeno da violência contra as mulheres (Magalhães *et al.*, 2007). Desta forma, a escola, como espaço de socialização, torna-se num contexto primordial para a aprendizagem de cidadania e democracia.

Os contextos de educação formal, apesar de formalmente não *estereotiparem*, são condutores destes mesmos valores, enraizados na nossa sociedade e passados de geração em geração, por serem socialmente aceite por todos/as. Diversas estratégias e ferramentas são, então, necessárias para que a promoção de valores como a igualdade, paz e respeito sejam aprendidos, já que a escola tem sido considerada um local de transmissão de assimetrias de género, mas também é percecionada como um local para promover mudanças significativas (Magalhães, 2007). É então urgente a integração no currículo, de um projeto que valorize “(...) a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania, fomentando a sua inserção em grupos sociais diversos e contribuindo para a igualdade de oportunidades de todas as crianças” (Silva *et al.*, 1999:7). Neste sentido, os sistemas educativos devem conferir aos/às seus/suas participantes “responsabilidades análogas aos rapazes e às raparigas, e se preocupem em corrigir os desequilíbrios existentes entre as hierarquias de género” (Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 1999: 17)” (Marchão & Bento, 2012:4).

A nível destes programas de intervenção já realizados, estes devem de ser apoiados por atividades interativas e pelo diálogo, para que estas se tornem ferramentas para a consciencialização da igualdade de género. Assim, um bom instrumento é o aproveitamento de brincadeiras e das situações do quotidiano das crianças e dos/as jovens envolvidos neste tipo de projetos para a discussão e desconstrução de estereótipos. Deste modo, consegue-se captar a atenção das crianças para que estas possam perceber e consciencializar-se do género e das oportunidades relacionadas com a igualdade e respeito (Marchão & Bento, 2012).

Desta maneira, permite que se articule os desenvolvimentos físico e intelectual ao desenvolvimento sociocultural (Leite & Rodrigues, 2001).

Pode dizer-se que o jogo pedagógico tem uma grande contribuição para a educação para a cidadania, na medida em que “jogar cooperativamente permitirá não só estabelecer interações (...) mas, sobretudo, sensibilizar para as relações humanas e vivenciar situações de uma positiva convivência” (Leite & Rodrigues, 2001:31).

A metodologia de projeto é também pertinente na medida em que, “a criança não [é] um “cientista solitário” [uma “cientista solitária” solitária], mas um “explorador” [uma “exploradora”], um investigador [uma investigadora], um criador ativo [uma criadora ativa] de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (Vasconcelos, 2011:9).

O currículo escolar deve repensar as suas áreas disciplinares, “no sentido de se criarem quadros de referência cultural e científica, de integração de conhecimentos e domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida e não reduzam esta formação a uma retórica bem-intencionada” (Roldão, 1999:17).

Assim, a relação entre a democracia e a escola tem de ser estreita já que

“(...) a democracia supõe uma reflexibilidade coletiva, entendida como a capacidade de uma sociedade se pensar a si mesma e optar pelo seu próprio destino. Também a educação deverá constituir-se como um meio para melhorar as possibilidades dos seres humanos, acreditando no seu progresso pela cultura e formação da personalidade. A educação surge então como um instrumento que deverá habilitar os sujeitos a pensarem por si próprios e, assim, participarem realmente na construção social mediante a construção de si mesmos.” (Cardona *et al.*, 2010: 53)

Nesta linha de sentido, a escola pode ensinar crianças e jovens para, quando futuras/os cidadãos, melhor compreenderem os conflitos sociais, as questões políticas e de cidadania que estão em causa em cada momento e lugar histórico. Uma literacia dos direitos e uma compreensão política da realidade à sua volta tem de estar presente na formação das crianças, de forma adequada às suas idades e nível de desenvolvimento. A escola não pode estar alheia à realidade social à sua volta nem aos problemas da comunidade. A desigualdade de género e a violência de género fazem, de forma bastante prevalente, parte dessa realidade.

É também importante referir as oportunidades, os pontos fortes e fracos e as ameaças sentidas durante o meu percurso de estágio/investigação. Começo pelos pontos fortes, onde

destaco a participação ativa dos/as alunos/as participantes do projeto e a disponibilidade da maioria das docentes, exaltando aqui que uma das docentes já trabalhava com a metodologia do projeto, o que tornou a entrada no terreno mais fácil. Acho ainda importante referir o trabalho numa equipa multidisciplinar, o que permitiu o meu crescimento e novas aprendizagens.

Em relação aos pontos fracos, é importante referir a rigidez de uma docente em relação à turma, o que tornou-se um fator de constrangimento. Destaco também como limitação o facto de não existir a intervenção com as famílias, pois esta mudança de comportamentos não pode ser só efetuada pela escola e jardim-de-infância. É necessário que a família, como primeiro contexto social da criança, esteja envolvida neste processo, para que estes projetos tenham um maior efeito e potenciam esta promoção da igualdade de género.

Em relação às oportunidades que este projeto me deu, consistiram na possibilidade de divulgar o papel do/a mediador/a sócio-educativo e da formação, bem como possibilitou-me formações na área.

A nível de ameaças, destaco unicamente as dúvidas em relação à continuidade do Projeto Art'Themis.

A Profissionalidade do/a Mediador/a Sócio-Educativo/a

O contexto educativa formal é importante para um/a profissional em Ciências da Educação, pois recai na potencialidade que este tem para promover a Educação para a Cidadania, bem como na formação destes para proporcionar uma educação inclusiva, que abarque todas as diferenças, especialmente as de género. Esta temática deve de ser aprofundada por mediadores socioeducativos e da formação, já que estes adotam uma postura reflexiva, crítica e ativa, que irá ser importante para a desconstrução de visões e de perspectivas que já estão enraizadas na nossa cultura e que estas crianças já adotam nestas idades, podendo vir a influenciar toda a sua vida. Assim, a promoção da igualdade de género e a prevenção de violência requerem um trabalho pedagógico em termos de valores, atitudes e comportamentos de modo a que estas gerações mais novas aprendam a construir a sua identidade na liberdade respeitando as diferenças e evitando os preconceitos e discriminação.

Neste sentido, tal como refere Costa

“As Ciências da Educação assumem uma forma particular de olhar a realidade, problematizando-a e interrogando-a criticamente. Abordam o campo educativo numa perspectiva “multirreferencial” e pluridisciplinar, no sentido em que este só pode ser entendido à luz do cruzamento de várias ciências, pretendendo-se produzir conhecimentos sobre um campo e práticas atravessados pelo debate político e filosófico.

Consideramos que é nesta mesma abordagem multirreferencial, própria das ciências da educação, que repousa todo o seu potencial de intervenção nas mais variadas áreas sociais, na medida em que os seus saberes proporcionam aos seus profissionais o desenvolvimento de uma multiplicidade competências que lhes permite desempenhar vários papéis.” (2013:103)

Deste modo, as ciências da educação não restringem o seu trabalho a observar o contexto, pois é importante que adoptem uma postura de escuta ativa, para que possam estabelecer relações de confiança com os/as participantes e com o contexto, tornando a aprendizagem, numa aprendizagem coletiva, fazendo com que os/as mediadores/as encontrem o seu lugar juntos dos/as seus/as participantes, com quem estabelecem diferentes interações e onde demonstram a sua utilidade (Silva *et al.*, 2010).

De seguida irei referir uma ferramenta importante para o desenvolvimento do trabalho em Ciências da Educação: a mediação socioeducativa.

Mediação Socioeducativa

A aprendizagem sobre as questões de género é feita desde cedo, tanto da vida em sociedade, como pela escola, sendo este um espaço de socialização e veiculador das regras sociais de uma determinada comunidade, em que o masculino domina o feminino (Costa, 2013). Assim sendo, a intervenção educativa, precoce e de prevenção, necessita integrar conhecimentos inter-multidisciplinares” (Magalhães *et al.*, 2007).

A mediação socioeducativa no âmbito desta problemática “assume a sua relevância no desenvolvimento de uma cultura de paz e justiça, potenciando a vivência de uma cidadania plena, através de medidas que visem a assunção de novas formas de viver as feminilidades e masculinidades” (Costa, 2013: 33).

Deste modo, a mediação pretende o diálogo na diminuição das desigualdades de género, para que se faça uma desconstrução dos significados atribuídos e transformando-os. Assim, os/as intervenientes desta ação participam na construção de novos significados, para que se possa “pensar no que ainda não se pensou, ouvir o que ainda não se ouviu, dizer o que ainda

não se disse” (Vecchi e Greco cit in Torremorell, 2008:41). Neste sentido, o/a mediador/a tem como papel fundamental de desestabilizar “na argumentação das partes, quando estas contam a sua história, reiterando o seu ponto de vista para que se possa reconstruir, através de uma relação de cooperação, uma nova história que ponha em causa a significação do conflito, visando a sua ressignificação” (Costa, 2013:36).

Este projeto baseia-se então no desenvolvimento de um “Programa de Prevenção Primária e Promoção dos Direitos Humanos” (Magalhães *et al.*, 2007), que pretende a promoção de atitudes e comportamentos, baseados na comunicação e expressão das diferenças, sendo então o jardim-de- infância e as escolas um lugar privilegiado para esta ação, uma vez que

“(…) são decisivos na sedimentação de valores e atitudes e na construção de um processo identitário eivado de respeito pelo outro. Este processo reconhece e valoriza diferenças individuais no contexto de uma educação inclusiva. Assim, uma atenção cuidada e uma intervenção intencionalizada nas questões de igualdade de oportunidades revela-se prioritária (...).” (Silva *et al.*, 1999:5).

Sendo assim, este tipo de intervenção pedagógica com crianças pode vir a reduzir as dificuldades de comunicação e ajustar comportamentos e atitudes para a aprendizagem e de uma cultura de paz, promovendo a igualdade de direitos e oportunidades.

Por fim, é importante referir que esta experiência foi significativa, na medida em que me proporcionou competências pessoais e profissionais, desenvolvendo assim também as potencialidades de um/a mediador/a socioeducativo e de formação nesta área.

Referências Bibliográficas

- Adrados-Vázquez, Pedro (2007). *Sexualidad y violencia masculina contra las mujeres*. Documento Inédito. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de México. Acedido em http://hombresabolicionistas.org/Tiki/read_article.php?articield=70.
- Almeida, Carlos Castro; Boterf, Guy le & Nóvoa, António (1992). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno. (Projecto JADE) in *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*, Lisboa: Educa, 115-135.
- Álvarez, Angeles (2009). *Mensaje sobre “Malos tratos a mujeres”*. Manuscrito Inédito. Centro de Investigación para la Paz, España.
- Amâncio, Lígia (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.
- Araújo, Helena Costa (2007). Editorial in Araújo, Helena Costa (Orgs.), *Género, Problemáticas e contextos educacionais*. 5-6, Porto: Edições Afrontamento.
- Araújo, Helena Isabel Dias da Silva (2013). *Violência nas relações de namoro: das motivações inerentes ao comportamento abusivo*. Tese de Licenciatura. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Arot, Madeleine (2009) “Educating The Global Citizen: the gender challenges of the twenty-first century” in *Educating the Gendered Citizen*, Abingdon: Routledge. Pp: 225-251.
- Barbier, René & Fourcade, François (2008). *Efficacité, éthique et méthodologie dans la recherche-action existentielle*. Colloque international – Efficacité et équité en education, 1-26.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto Editora.

- Bourdieu, Pierre (2004). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Branco, Joana (2012). *Insucesso escolar e autoconceito*. Tese de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal.
- Bronfenbrenner, Urie (1986). *Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives*. *Developmental Psychology*. 22 (6), 723-742.
- Capucha, Luís (2008) *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guia prático*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular.
- Cardona, Maria João (coord.); Nogueira, Conceição; Uva, Marta & Tavares, Teresa-Cláudia (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania. Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). Teoria Crítica de la Enseñanza – La investigacionaccion en la formation del professorado. Barcelona: Martinus Roca, 142-165.
- CIG (2007). A Igualdade de Género em Portugal. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Coimbra, Artemisa (2007) *Crónicas de Mortes Anunciadas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Corsaro, William (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Corsi, Bianca (2010). *Conflito na Educação Infantil: o que as crianças têm a dizer sobre ele?*. Tese de Mestrado em Sociologia da Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Brasil.
- Costa, Diana de Carvalho (2013). *Entre a prevenção primária e terciária: Uma experiencia de mediação socioeducativa na prevenção da violência de género/doméstica*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.

- Cunha, Vasco (2012). *Os media na escola e a influencia do programa educamedia: Estudo de caso*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.
- Dahlberg, Linda & Krug, Etienne (2002). Violence: a global public health problem . In WHO (2002) Introduction to the World Report on Violence and Health, 1163 – 1178, Genebra: WHO.
- Declaração e Plataforma de Ação da IV Conferência Mundial Sobre a Mulher (1995).
- Dias, Débora Pacheco de Medeiros (2014). *A Agressividade na Infância: Atitudes dos Educadores de Infância e Professores do Primeiro Ciclo -Um Estudo de Caso no Concelho de Ponta Delgada*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Universidade Fernando Pessoa, Porto: Portugal.
- El-Mouelhy, Mawaheb (2004). *Violence Against Women: A Public health problem*, The Journal of Primary Prevention, XXV, 289-301.
- Esteves, Manuela (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, Jorge & Pacheco, José (orgs). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2010). *Diferenças de género nos resultados escolares: estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da educação, Ministério da Educação.
- Ferreira, Manuela (2002). O trabalho de fronteira nas relações entre géneros em espaços de brincar ao faz-de-conta. *Ex Aequo*, 7, 113-128, Vila Franca de Xira: Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres.
- Ferreira, Manuela (2002a). Editorial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 3-12, Porto: Afrontamento.
- Gaspar, Maria Eugénia dos Santos (2009). *Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra: Portugal.

- Gil, António (1989). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Gomes, Ana; Pinto, Ana; Pereira, Cristina & Ribeiro, Patrícia (2011). *Projecto Mudanças com Arte: Jovens protagonistas na Prevenção da Violência de Género nas escolas*. Porto: União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Gomes, Vânia Raquel Vicente (2013). *A Promoção da Igualdade de Género com Recurso à Atividade Lúdica - uma experiência com crianças de Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco: Portugal.
- Haraway, Donna (1988). *Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective*. *Feminist Studies* 14:3, 575-599.
- Harding, Sandra (1986). *The science question in feminism*. London: Cornell University Press.
- Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (s/d). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Igualdade de Género*.
- Jaffe, Peter; Wilson, Susan & Wolfe, David (1988). *Children of Battered Women*, Ontario Medical Association Review, 383-386.
- Lapassade, Georges (1990). *La méthode ethnographique*, *Pratiques de Formation*, nº 20, pp. 119-131.
- Leite, Carlinda & Rodrigues, Maria de Lurdes (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Coleção Práticas Pedagógicas, Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, Jorge (2006). *Ética na investigação*. In Lima, Jorge & Pacheco, José (Orgs). *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Loureiro, Isabel & Miranda, Natércia (2010). *Promover a saúde: dos fundamentos à acção*. Coimbra: Almedina.
- Lüdke, Menga & André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU.
- Magalhães, Ana Sofia (2010). *A Intervenção Social e Educativa no âmbito dos Maus-Tratos Infantis: o trabalho realizado numa CPCJ*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto: Portugal.
- Magalhães, Andreia (2007). *Ansiedade Face aos Testes, Género e Rendimentos Académicos: Um estudo no Ensino Básico*. Mestrado em Psicologia Escolar, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Magalhães, Maria José; Canotilho, Ana Paula, & Brasil, Elisabete (2007). *Gostar de mim, gostar de ti. Aprender a prevenir a violência de género*. Porto: Edições UMAR.
- Marchão, Amélia de Jesus & Bento, Alexandra Isabel (2012). *Promoção da Igualdade de Género – um estudo em contexto pré-escolar*. Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Matos, Ana Rita & Brito, Rita (2013). *A Abordagem da Multiculturalidade em Educação Pré-Escolar*. Acedido em 14 de Setembro de 2015 em <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/4708/1/Abordagemmulticulturalidade.pdf>.
- Matos, Marlene; Machado, Carla; Caridade, Sónia & Silva, Maria João (2006). *Prevenção da violência nas relações de namoro: intervenção com jovens em contexto escolar* in *Psicologia: Teoria e Prática*, 8(1): 55-75.
- Morales, Graciela Hernández (2003). *Educar para Previ-la Volencia de Xénero, Guia para o professorado de educação infantil e primária*, Xunta de Galicia: Servicio Galego de Igualdade.

- Moresi, Eduardo (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Programa de pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e tecnologia da informação. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Nascimento, Maria Letícia (2011). *Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” - Jens Qvortrup*. In Pro-Posições, Campinas, 22, 1(64), 199-211.
- Neto, António; Cid, Marília; Pomar, Clarinda; Peças, Américo; Chaleta, Elisa & Folque, Assunção (2000). *Estereótipos de género*. Cadernos da Coeducação, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Neto, Francisco Gonçalves (2006). *Nótulas acerca da negociação, da conciliação e da Mediação*. Acedido no dia 10 de Agosto em <http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/N%C3%B3tulas-Acerca-da-Negocia%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Nunes, Rosa (2008). *Investigação-acção e responsabilidade social*. A Página da Educação, nº p 1-4.
- Oliveira, Madalena & Sani, Ana (2009). A intergeracionalidade da violência nas relações de namoro. *Revista Da Faculdade de Ciencias Humanas e Sociais*. pp 162-170.
- Perista, Heloísa (Coord.) & Silva, Alexandra (2005). *Guia para o Mainstreaming de Género na Cultura*. Coleção Bem Me Quer. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Pomar, Clarinda (coord.); Balça, Ângela; Conde, Antónia Fialho; García, Aitana Martos; García, Alberto Martos; Nogueira, Conceição; Vieira, Cristina; Saavedra, Luísa; Silva, Paula; Magalhães, Olga & Tavares, Teresa-Cláudia (2012). *Guião de Educação, Género e Cidadania*. 2º ciclo do ensino básico. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Qvortrup, Jens (2010). *A infância enquanto categoria estrutural*. Educação e Pesquisa, 36 (2), 631-643.
- Raimundo, Raquel (2005). *Conflitos entre pares e estratégias de coping em crianças e adolescentes com e sem comportamentos agressivos em contexto escolar*.

Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa: Portugal.

Ribeiro, Agostinho (1991) “Comunicação e Relação Interpessoal”, in *Manual do Formador-Psicologia da Educação*, Porto: GETAP.

Ribeiro, Ana Teresa Martins (2007). O *bullying* em contexto escolar estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação, Universidade Portucalense, Porto: Portugal.

Ribeiro, Maria da Conceição Osório & Sani, Ana Isabel (2008). *As crenças de Adolescentes sobre a Violência Interpessoal*. In Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 176-186.

Rodrigues, Paula (2003). *Questões de género na infância: Marcas de Identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Rodrigues, Pedro (1994). As três lógicas da avaliação de dispositivos educativos, in Estrela, Albano & Rodrigues, Pedro (Coords.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. 93-109. Lisboa: Colibri.

Roldão, Maria do Céu (1999). Currículo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores. In Marques, Ramiro (orgs.) & Roldão, Maria do Céu, *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico*, 11-21, Porto: Porto Editora.

Santos, Boaventura de Sousa (2000). *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiencia*, Volume I, Porto: Edições Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2002). Para uma concepção pós-moderna do direito, in *Crítica da Razão Indolente*. Porto: Edições Afrontamento, 111-175.

Silva, Ana da; Araújo, Dina; Luís, Helena; Rodrigues, Isabel; Alves, Madalena; Rosário, Manuela; Cardona, Maria João; Campiche, Pedro e Jean & Tavares, Teresa-Cláudia (1999). *A narrativa na promoção da Igualdade de Género. Contributos para a Educação Pré-Escolar*. Cadernos da Coeducação, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

- Silva, Ana Costa; Caetano, Ana Paula; Freire, Isabel; Moreira, Alfredo; Freire, Teresa & Ferreira, Ana Sousa (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 119-151.
- Silva, Manuela (2002). A Igualdade de Género - Caminhos e Atalhos para uma sociedade Inclusiva. Cadernos Condição Feminina. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Starfield, Barbara; Hyde, Jim; Gérvas, Juan & Heath, Iona (2008). The concept of prevention: a good idea gone astray?. *Epidemiol Community Health* (62), 580 - 583.
- Tarizzo, Gisela Bozzi & Marchi, Diana de (1999). *Orientação e identidade de género: A relação pedagógica*. Cadernos da Coeducação, Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Torney-Punta, Judith (2004). *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12*, National Centre for Learning and Citizenship, New York: Carnegie Corporation.
- Torremorell, Maria Carme Boqué (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.
- Trevisan, Gabriela (2006a). *Amigos(as) e Namorados(as): relacionamento entre pares*.
- Vasconcelos, Teresa (2001). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”, in *Da Investigação às Práticas*, I (3), 8-20.
- Vieira, Cristina (2013). *Educação Familiar Estratégias para a promoção da Igualdade de Género*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Legislações citadas

II Plano para a Igualdade 2003-2006. Acedido em: 1 de Agosto de 2015 em:
<http://www.cite.gov.pt/cite/arqivnots/PNIgualdade.pdf> .

Resolução do Conselho de Ministros nº 48/104, das Nações Unidas, de 20 de Dezembro de 1993, Acedido em 1 de Agosto de 2015 em
http://direitoshumanos.gddc.pt/3_4/IIIPAG3_4_7.htm.

Lei n.º 112/2009, de 16 de Setembro. Diário da República, 1ª série, nº18.

Lei n.º 19/2013, de 21 de Fevereiro. Diário da República, 1ª série, nº 37.

Lei n.º 61/91, de 13 de Agosto. Diário da República, 1ª série, nº 185.

V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-Discriminação (2014-2017).
Resolução do Conselho de Ministros nº103/2013, de 31 de Dezembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 253.

V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (2014 -2017).
Resolução do Conselho de Ministros nº102/2013, de 31 de Dezembro. Diário da República, 1.ª série, n.º 253.

Decreto Regulamentar nº1/2012. *Diário da República*, 1ª série-nº5, de 6 de Janeiro de 2012.
Presidência do Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 55/99, de 15 de Junho de 1999.